



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

JÉSSICA DANTAS RANGEL

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOS PLANOS
DAS DISCIPLINAS DO EIXO DOCENTE DO CURSO DE
LETRAS INGLÊS DA UFCG**

CAMPINA GRANDE - PB

2018

JÉSSICA DANTAS RANGEL

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOS PLANOS
DAS DISCIPLINAS DO EIXO DOCENTE DO CURSO DE
LETRAS INGLÊS DA UFCG**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras - Língua Inglesa
do Centro de Humanidades da
Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciada em
Letras – Língua Inglesa.**

Orientador: Professor Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

CAMPINA GRANDE - PB

2018

R196f

Rangel, Jéssica Dantas.

Formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: uma análise dos planos das disciplinas do eixo docente do curso de Letras inglês da UFCG / Jéssica Dantas Rangel. – Campina Grande, 2018.

54 f. : il.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antonio Margarido Costa".

Referências.

1. Formação de Professores. 2. Educação Inclusiva. 3. Eixo Docente. I. Costa, Marco Antonio Margarido. II. Título.

CDU 377.8(043)

JÉSSICA DANTAS RANGEL

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DAS
DISCIPLINAS DO EIXO DOCENTE DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA
UFCG**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Letras – Língua Inglesa, na modalidade licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Aprovada em 08 de agosto de 2018

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
Orientador - UFCG

Prof.^a Dr.^a Angélica Araújo de Melo Maia
Examinadora (UFPB)

Prof.^a Dr.^a Josilene Pinheiro-Mariz
Examinadora (UFCG)

CAMPINA GRANDE-PB

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador Marco Antônio por todas as correções minuciosas e pacientes durante todo o percurso das minhas escritas, e que tornaram possíveis a conclusão desta monografia.

Agradeço a todos os professores que com muita didática e ensinamentos fizeram da graduação um dos momentos mais importantes e enriquecedores da minha vida.

Agradeço aos meus pais pelo incentivo aos estudos e assistência financeira para que eu pudesse me dedicar totalmente à graduação.

Agradeço ao meu noivo pela paciência e por muitas vezes me firmar nos momentos difíceis me aconselhando e apoiando as minhas decisões.

Agradeço ao meu amigo Eric pelas dicas sobre escrita acadêmica durante todo o curso, por muitas vezes tirar minhas dúvidas sobre conteúdos disciplinares, por ser um modelo de aluno a seguir e por nunca ter medido esforços para me ajudar.

Agradeço às minhas amigas da graduação (Gilmara, Juli, Yaponira, Kislana e Shenna) que foram tão importantes, prestativas, que me acompanharam nos momentos de dores, desespero, alegrias e conquistas, e por firmarem uma amizade que levarei para toda a vida.

Agradeço aos demais colegas de sala por fazerem das aulas momentos fomentadores de compartilhamento de ideias, princípios, experiências e colaboração.

Agradeço à banca examinadora por estar presente neste momento de especial importância.

Agradeço à Josilene (atual tutora do PET) por ter me acolhido no programa e por ter me apresentado grande parte das nuances da vida acadêmica.

Agradeço à toda a família PET por proporcionarem experiências únicas em diversos eventos acadêmicos, pela coletividade, organização e pelo esforço e comprometimento para garantir a excelência do programa.

Agradeço ao meu amigo Felipe por ter me recebido em Campina Grande e ter me dado assistência quando precisei.

Agradeço a todos que de alguma forma estiveram presentes durante este percurso acadêmico e que acreditaram que eu conseguiria concluir esta etapa de minha vida.

RESUMO

Formação de professores e educação inclusiva são temáticas que devem estar sempre em discussão no âmbito escolar e acadêmico, pois ambos possuem uma considerável importância para a melhoria da sociedade, mesmo que para esses temas ainda não sejam atribuídos o merecido valor. Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo analisar de que forma as disciplinas de formação docente presentes no Projeto Pedagógico do curso de Letras – língua inglesa, na modalidade licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) contribuem para a formação inicial dos alunos no trato com a educação inclusiva. Para alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa de cunho documental, com uma abordagem descritivo-interpretativista que se desenvolveu por meio da verificação das ementas, dos objetivos, e dos conteúdos programáticos nas disciplinas que compõem o eixo docente do curso, a fim de identificar se ou em que espaços a educação inclusiva é trabalhada. Para isso, utilizamos como fundamentação teórico-metodológicas autores como Medrado (2014), Serpa (2015), Silva e Costa (2017), Skliar (2006), Silva (2001), as Leis que regem a educação do país e os documentos oficiais que regularizam os cursos de Letras. Para organizar nossas análises, dividimos as disciplinas em duas categorias (bloco das disciplinas que propiciam oportunidades para o trabalho com a educação inclusiva e bloco das disciplinas que aparentam propiciar oportunidades para o trabalho com a educação inclusiva). As análises nos mostram que apesar de não termos palavras que nos indiquem o trabalho relacionado à educação inclusiva nas disciplinas de eixo docente, os professores responsáveis pela condução das aulas podem criar meios que possibilitem o acesso dos alunos a conteúdos e práticas que condizem com a educação inclusiva, de maneira que os instrua para a profissão de professores e as diversas nuances que podem acontecer durante a prática do ensino.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Eixo docente.

ABSTRACT

Teacher education and inclusive education are themes that are always under discussion in the school and academic scope, since both have a degree of importance for the improvement of society, even if, for these subjects, the merited value is not yet attributed. From this perspective, the present work had as objective to analyze how the given disciplines of teacher education present in the Pedagogical Project of the course of English language teaching, of the Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) contribute to the initial training of students for working with inclusive education. To achieve this goal, we conducted a documentary research, with a descriptive-interpretative approach that was developed through the verification of the course description, objectives, and program content in the disciplines that make up the teaching axis of the course, to identify if, and in what spaces inclusive education is approached out. For this, we use as theoretical foundation authors as Medrado (2014), Serpa (2015), Silva e Costa (2017), Skliar (2006), Silva (2001), the laws that govern the education of the country, and the official documents that regulate the ELT courses. To organize our analyzes, we divide the disciplines into two categories (the ensemble of disciplines that provide opportunities for work with inclusive education and the ensemble of disciplines that appear to provide opportunities for work with inclusive education). The analysis shows to us that although we do not have words that indicate the work related to inclusive education in the disciplines of teaching, the teachers responsible for conducting the classes can create ways that give students access to contents and practices that are consistent with inclusive education, so that preparing them for the teaching nuances that may occur during the teaching practice.

Keywords: Teacher training. Inclusive education. Teaching axis.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo I – REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
1.1 Inclusão.....	14
1.1.1 A inclusão na história.....	14
1.1.2 Legislação e Inclusão.....	16
1.2 Currículo.....	19
1.2.2 A importância de uma formação docente íntegra.....	19
1.2.3 O Currículo Acadêmico e suas representações.....	20
Capítulo II – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	25
2.1 Classificação da pesquisa.....	25
2.2 Objeto de estudo.....	25
2.3 História do curso de Letras – Língua Inglesa da UFCG.....	27
2.4 – Procedimentos da pesquisa.....	29
2.5 – Categorias de análise.....	30
Capítulo III – Reflexões acerca dos planos de curso.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51

1 – INTRODUÇÃO

Pensar em inclusão escolar é algo complexo, porém, é necessário que isso aconteça para estarmos preparados para melhorar nosso sistema de ensino, que ainda se encontra defasado em relação ao acolhimento de todas as pessoas, como é garantido por lei (MEDRADO, 2014). Apesar de a Constituição Brasileira garantir, desde 1988, o acesso a todos à Educação Básica, ainda é comum ouvir histórias sobre pais que não conseguem matricular seus filhos em determinados colégios, pois a escola não dispõe de estrutura e preparo para lidar com alunos que possuem deficiência. Como resultado disto, ocorrem movimentos e cobranças massivas de familiares e simpatizantes da causa que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência, a fim de assegurar o direito destes à educação.

É incontestável o fato de que para a escola estar apta a receber todos, o que inclui as pessoas com deficiência, os professores que nela atuam precisam estar preparados e capacitados para prover um ensino adequado, assegurando assim, o direito desses alunos a uma educação inclusiva de qualidade. De acordo com Pantic e Florian (2015):

Preparar os professores como agentes de mudança social para promoverem justiça social e inclusão, requer clareza não apenas sobre o que os professores precisam saber, fazer e acreditar, mas como eles irão exercer sua atividade como professores quando adotarem essa abordagem¹. (PANTIC; FLORIAN, 2015, p. 336, tradução nossa).

Para isso, a formação inicial dos professores deve lhes possibilitar o contato com disciplinas na programação curricular que apresentem teorias, práticas e metodologias que ofereçam suporte para que os professores sejam capazes de incluir esses alunos dentro da sala de aula, uma vez que é comum receber alunos na escola regular que possuem cegueira, autismo, surdez, dislexia, superdotação, atraso cognitivo, entre outras características.

Nos dias atuais, as discussões sobre inclusão têm ganhado espaço e atenção, tanto dentro da academia, como também nas escolas, jornais, comerciais, programas de televisão, enfim, nas mídias em geral. Para percebermos a importância do tema, basta relembrarmos o assunto da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de

¹ Preparing teachers as agents of change to promote social justice and inclusion requires clarity not only about what teachers need to know, do and believe but how they will exercise their agency as teachers when adopting this approach.

2017, intitulado: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, provocando um aumento da movimentação nacional em torno do assunto Inclusão. No mesmo ano, a UFCG iniciou a sua primeira turma do Curso de graduação em Letras Libras na modalidade de Licenciatura, o que facilitou o ingresso de pessoas que se interessam pela inclusão e não tinham oportunidades de inserir-se no meio acadêmico.

Sendo assim, como aluna em formação do curso de licenciatura em língua inglesa, questiono-me sobre a importância dessas discussões no âmbito da minha formação, pois se há a possibilidade de trabalharmos com pessoas que possuem deficiências, os graduandos deveriam sentir-se preparados para tal atividade. Um estudo realizado por Balbino-Neto e Medrado (2011) investigou os currículos de 15 universidades, as mais conceituadas pelo Ministério da Educação daquele mesmo ano, a fim de verificar se o currículo adotado por tais universidades propiciava oportunidades para que os professores em formação inicial possuíssem contato com a educação inclusiva e suas discussões no processo de formação.

Em face ao citado, surgiu a pergunta norteadora desta pesquisa: de que forma os planos das disciplinas do eixo docente do Curso de Letras – Língua Inglesa, na modalidade licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) indicam o preparo dos professores em formação inicial para o trabalho com alunos que possuem deficiência?

Seguindo tal perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como as disciplinas de formação docente presentes no Projeto Pedagógico do curso (PPC) acima referenciado contribuem para a formação inicial dos alunos no trato com a educação inclusiva. Para isso, possui cunho documental, com uma abordagem descritivo-interpretativista e se desenvolverá por meio da verificação das ementas, dos objetivos, e dos conteúdos programáticos nas disciplinas que compõem o eixo docente do curso, a fim de identificar se ou em que espaços a educação inclusiva é trabalhada.

Como objetivos específicos, ressaltamos: a) descrever a estrutura organizacional da programação curricular do eixo docente; b) avaliar como a abordagem em relação à educação inclusiva se dá a partir da ementa, dos objetivos e do conteúdo programático nas disciplinas selecionadas; c) contribuir criticamente com questionamentos e observações sobre a formação inicial de professores no contexto investigado, especificamente, no trato com a formação para a educação inclusiva, levando em

consideração reflexões feitas ao longo de minha participação como aluna nessas disciplinas.

Em relação à estrutura do trabalho, no Capítulo 1, que está dividido em duas seções, apresentaremos, na primeira seção, um breve percurso sobre a inclusão na história; em seguida, trataremos sobre a legislação inclusiva e o que elas preconizam sobre os direitos das pessoas com deficiência; logo após, na segunda seção, discutiremos sobre a importância de uma formação docente íntegra que instrua os alunos com o ensino, a pesquisa e a extensão. Embasando-se no PPC, apresentaremos a história do curso em questão; para concluir a fundamentação teórica, abordaremos o currículo acadêmico e suas representações. No segundo capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa e seu objeto de estudo. Na sequência (Capítulo 3), serão analisados os dados gerados da pesquisa a partir do estudo das ementas, dos objetivos e dos conteúdos programáticos das disciplinas do eixo docente do curso em questão. Para finalizar, acrescentaremos nossas considerações acerca da pesquisa aqui desenvolvida.

Almejamos que essa pesquisa possa estimular a elaboração de ementas que contenham em seus conteúdos o trabalho com a educação inclusiva, aprofunde investigações no campo documental acadêmico, traga novas perspectivas para o estudo na área de inclusão e sirva de referência para professores e alunos se engajarem a olhar com atenção para a programação curricular de seu curso, buscando por momentos em que a inclusão seja abordada. Dessa forma, acreditamos que em um futuro breve as universidades estarão preparando graduandos que atuarão em sala de aula com a responsabilidade social de acolher e incluir as diferenças existentes que possam haver dentre seus alunos.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Inclusão

1.1.1 - A inclusão na história

Para os povos Antigos e Medievais, as pessoas com deficiência não costumavam ser vistas com “bons olhos”, e, além disso, eram entendidas como um castigo divino e representavam um mau sinal para o restante da população. Como afirma Serpa (2015, p. 35), “o percurso histórico e cultural da deficiência foi cercado por rejeições e preconceitos”. Sendo assim, era comum a prática de sacrificar crianças que nasciam com algum tipo de deficiência física ou mental, pois além de serem considerados um castigo dos deuses, acreditavam que os mesmos seriam incapazes de sobreviver sozinhos. Essas crenças e costumes perduraram por muitos séculos, promovendo a massiva exclusão e morte de um número considerável de pessoas com deficiência.

Com o advento do Iluminismo, as explicações médico-científicas começaram a surgir. Na França, no ano de 1656, foi incorporado um Hospital Psiquiátrico nomeado ‘Bicêtre’ que serviria como prisão, asilo e orfanato para doentes mentais, mas também era um local de estudos para pessoas como Philippe Pinel, que foi considerado por muitos como o pai da psiquiatria. Pinel foi renomado por reconhecer que pessoas que nasciam com alguma perturbação mental não deveriam ser julgadas como um mal para a sociedade, pois eram pessoas doentes que necessitavam de ajuda médica. (PEREIRA, 2004).

Serpa (2015), ao abordar as fases da educação especial, ressalta que para se chegar à fase de inclusão e normalização, as pessoas com deficiência passaram por difíceis trajetórias, perderam muitas oportunidades e receberam várias nomenclaturas. Observemos:

O conceito de normalização passou a ser muito criticado e mal interpretado, sendo confundido com o conceito de humanização, o qual simplesmente afirma que a pessoa com deficiência deve ser considerada humana. E também com o conceito de cura, como chegada à normalidade, que deve ser buscada a qualquer custo. (SERPA, 2015, p. 43-44).

Nos dias atuais, as pessoas com deficiência já possuem seus direitos garantidos por lei, porém, na prática, ainda é observável que as mesmas são vistas como seres

menos capazes e normalmente causam um desconforto nas pessoas ao redor. Um exemplo são as escolas que recebem crianças com alguma deficiência, seja física ou intelectual. Os professores e gestores escolares entram em certo pânico pois não estão acostumados a acolher pessoas com deficiências. Essa tensão acaba gerando uma condição de igualdade do professor para com todos os alunos, o que faz com que as pessoas com deficiência sejam tidas como iguais e devam se adequar à instituição escolar, o que deveria ser o contrário; a instituição se adequando ao aluno e às suas diferenças, pois, como preconizam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2001, p. 20).

Sabendo disso, é preciso uma reformulação em relação ao ilusório “inclusivo”, pois a sociedade pode achar que, ao receber uma pessoa com deficiência, a escola está realizando a inclusão, porém, na realidade do dia a dia escolar, a pessoa com deficiência pode estar na sala apenas para gerar a impressão de “inclusão concluída”. Como menciona Skliar (2006),

É por isso que se pode notar a presença reiterada de uma inclusão excludente: cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais. A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade. (SKLIAR, 2006, p. 28).

A ilusão da inclusão não significa que as instituições não se preocupam com a pessoa com deficiência, mas faltam informações, reinvenção, conflitos acerca da necessidade educativa que abranja todas as diferenças. Um olhar mais atento, demorado, cauteloso, que provoque atitudes e discursos sobre a questão do outro, não como uma obsessão pelo diferente, mas, como uma valorização das diferenças e respeito aos que sofrem os efeitos da ‘piedade alheia’. A lógica da inclusão ilusória pode acontecer pelo fato de existirem leis que garantam os direitos das pessoas com deficiência, mas essa inclusão não deveria acontecer apenas pelo fato de estarem registradas e regulamentadas em documentos, mas, pela consciência de cada um, em relação à vastidão de diferenças humanas. Sobre essa questão de documentos, voltemos às palavras de Skliar (2006) :

Quando se trata de mudar porque o texto e a lei assim o dizem, estamos partindo de uma perspectiva equivocada, isto é, estamos entrando na lógica da ficção textualista e/ou legalista. Isso, na minha opinião, constitui uma metástase e não uma metamorfose educativa. (SKLIAR, 2006, p. 26).

Tendo em vista que o processo de formação de professores é amplo e necessita estar em constante atualização, é fundamental que os graduandos em licenciatura tenham inseridos em seu histórico acadêmico disciplinas que os preparem para o trabalho inclusivo, que os apresentem não só diferentes conteúdos, mas também diferentes contextos de ensino, pois um conteúdo usado em um contexto impróprio, pode não alcançar as expectativas desejadas pelo docente. “Para tanto, o processo de formação de professores na modernidade líquida deveria ocorrer de modo a acompanhar a lógica deste tempo, modificando sua pedagogia de verdades absolutas, para uma pedagogia situada, instável e contextual”. (SILVA; COSTA, 2017, p. 106). Essas particularidades de contextos favorecem as transformações pedagógicas de práticas que costumam enraizar-se no dia a dia por falta de recriações para adequação das diferenças de aprendizagem.

1.1.2 – Legislação e inclusão

Antes do Decreto que alterou a denominação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), as pessoas com deficiência eram abordadas de diversas formas, como: Pessoa Especial, Portador de Deficiência, Deficiente Total etc. Porém, essas formas de nomeá-los não eram bem vistas, pois uma pessoa que possui deficiência dificilmente a tem como algo especial, normalmente é algo que a limita e traz consequências difíceis para suas vidas. A pessoa com deficiência não carrega sua deficiência por espontânea vontade, por isso, a nomenclatura ‘portador’ é equivocada para ser utilizada com os mesmos, pessoas não possuem uma deficiência total, mas sim, uma deficiência específica, ou, em alguns casos, mais de uma deficiência, porém, nunca é um deficiente total. Sendo assim, de acordo com a Portaria SEDH nº 2.334, de 3 de novembro de 2010, o Ministro de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República fez publicar a Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010 do CONADE, na qual “Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses: I -

Onde se lê "Pessoas Portadoras de Deficiência", leia-se "Pessoas com Deficiência" (BRASIL, 2010, art. 2º, inciso I). Tendo como base esse Decreto, neste presente trabalho, será utilizada a nomenclatura Pessoa com Deficiência para referir-se aos mesmos.

Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o intuito de regularizar a organização da educação brasileira. Várias alterações foram e são feitas na LDB para melhorar, inovar e definir o ensino em nosso país. As mudanças são importantes para evitar a inércia educativa, pois, em um mundo em constante (re)construção de ideias, manter a educação estagnada seria tirar valiosos direitos e oportunidades dos cidadãos brasileiros. Até os dias atuais, a LDB é considerada uma importante lei, pois aborda sobre diversos temas da educação, apontando obrigações das instituições de ensino e de seus profissionais da educação. Para garantir o direito da pessoa com deficiência, a Lei nº 4.024, artigo nº 88, estabelece que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”. (BRASIL, 1961).

A década de 1990 foi um período de grandes conquistas em relação à inclusão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, possui um conjunto de normas jurídicas para que a criança e o adolescente tenham garantidos seus direitos fundamentais e proteções, esclarecendo que “a criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação” (BRASIL, 1990, art.11, inciso I). O mesmo ressalta o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 54, inciso III), o que sugere que pessoas com deficiência não devem ser submetidas à segregação em escolas especiais, mas devem ser inseridas no contexto regular, e que a escola esteja devidamente preparada integralmente para receber a pessoa com deficiência.

Entre 7 e 10 de junho de 1994, foi realizado na Espanha, mais precisamente na cidade de Salamanca, uma conferência mundial, em que uma declaração que trata sobre direitos humanos, princípios, práticas e políticas sobre necessidades educativas especiais foi proclamada, recebendo o nome de Declaração de Salamanca. A declaração traz um guia sobre educação especial e uma pedagogia centrada na criança, apresenta como deve ser uma estrutura de ação em educação especial em nível nacional, regional

e internacional. (UNESCO, 1994). Com a convenção de Guatemala, em 1999, foi propiciada a eliminação das formas de discriminação com pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência, reafirmando seus direitos humanos sem exceção.

Em 6 de julho 2015, foi decretada e sancionada a Lei nº 13.146, que afirma:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, art. 27).

Apesar das conferências e leis decretadas, ainda é preciso reajustar normas e currículos dentro de instituições de ensino para que estejam de acordo com os conjuntos de diretrizes inclusivas, garantindo o pleno acesso à cidadania às pessoas com deficiência.

Dessa forma, é indispensável um olhar cauteloso nos documentos vigentes nessas instituições (sejam públicas ou particulares) em busca de melhorias e avanços para promover um sistema ativo de ensino que permaneça eliminando obstáculos que possam surgir diante de diferentes situações que estejam impedindo a inclusão das pessoas com deficiência.

Enfatizar o caráter discursivo das diferenças e as relações de poder associadas à sua construção pode fundamentar práticas pedagógicas capazes de ceder espaços para as vozes silenciadas nos currículos escolares, já que a escola não se constitui como espaço apenas de reprodução sociocultural dominante, mas também de resistência e de enfrentamento da ordem estabelecida. (MATOS; MENDES, 2014, p. 48).

Nesse sentido, busco com essa pesquisa aplicar esse olhar cauteloso sobre as ementas, objetivos, e conteúdos programáticos dos planos das disciplinas do eixo docente do Curso de Letras-Inglês da UFCG referentes ao período que estudei na instituição, procurando contribuir para facilitar a percepção de um quadro real do currículo acadêmico do Curso citado, com o intuito de trazer reflexões que contribuam com a discussão sobre a inclusão no trato com questões curriculares. Tenho a consciência de que como aluna e futura profissional da educação passarei por eventuais casos em que será preciso utilizar-se de diferentes maneiras para ajustar o ensino que deve ser acessível a todos em sala de aula.

1.2 Currículo

1.2.2 – A importância de uma formação docente íntegra²

O que seria uma formação docente íntegra? Muito se fala na tríade ensino, pesquisa e extensão como articuladoras da licenciatura. Segundo o PPC:

As atividades de ensino e de extensão se articulam com os eixos usuário, especialista e docente, enquanto as atividades de pesquisa com os eixos especialista e docente. (PPC Letras – Língua Inglesa da UFCG, p. 14).

É perceptível que, quando unidos, esses três elementos levam a mudanças significativas na formação docente, conduzindo os graduandos e professores a um nível de excelência satisfatório e produtivo.

O ensino é uma base essencial pois o licenciando, através da articulação entre as disciplinas do curso e dos estágios supervisionados, pode instruir-se com diversas práticas reais e ganhar autoconfiança para quando for exercer seu futuro cargo efetivamente.

A pesquisa contribui como construção, ampliação, desenvolvimento, ou mesmo refutação das conformidades que o licenciando constrói antes e durante a prática docente, levando-o a um vasto percurso para estabelecer respostas que devam resolver ou melhorar hipóteses já existentes.

A extensão gera a possibilidade do licenciando interagir com a comunidade a partir do ensino, criando um canal de informações sobre o que aquele grupo de pessoas necessita em questão de aprendizagem, quais suas carências e domínios adquiridos durante as etapas de escolarização, o que fornece ao licenciando um amplo conhecimento acerca do que aquela comunidade específica espera adquirir de conhecimentos.

Sendo assim, a tríade ensino, pesquisa e extensão possui uma grande importância na vida acadêmica dos alunos, pois, como afirmam Silva e Costa (2017),

Para além dos objetivos educacionais de produção de conhecimento com vistas a preparar o aluno para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho, a formação deveria atentar também para o desenvolvimento de um

² O termo ‘íntegro’ aqui apresentado não se refere a algo acabado, mas sim uma formação docente que integre todos os métodos e conteúdos necessários para que o graduando conclua seu curso com as informações necessárias para dar seguimento aos seus estudos com os suportes adquiridos durante o percurso acadêmico.

cidadão questionador, político e participativo. (SILVA; COSTA, 2017, p. 106).

É importante lembrar que pensar em formação íntegra requer que o profissional docente tenha desenvolvido ao longo do curso a habilidade para trabalhar com diversos públicos de alunos, independente de suas pluralidades. Como afirma Ferraço (2005):

Assim, se assumimos cada pessoa como tendo diferentes possibilidades de invenção e partilha de significados relacionadas a diferentes histórias de vida, diferentes percursos de formação, diferentes condições sociais e econômicas, não há como atribuir ao aluno ou aluna, em particular, a responsabilidade pela não correspondência ou coincidência entre o sentido dado pelos professores, pelo livro didático ou pelo texto curricular a um determinado tema, e os sentidos inventados pelos alunos. (FERRAÇO, 2005, p. 20).

Dessa forma, o ensino, a pesquisa, e a extensão devem dispor de momentos em que o graduando tenha contato com essa realidade da educação. Estudar, indagar e aplicar o aprendido na prática, para que quando o mesmo for exercer de fato a profissão, esteja preparado com bons métodos e ou abordagens de ensino que insiram todos os alunos na participação das aulas, para que todos sintam que fazem parte daquele momento, daquela classe, e consigam encontrar oportunidades e incentivo para se envolver no assunto.

1.2.3 O Currículo Acadêmico e suas representações

O Currículo constitui formas de organização, regulação e intenções de um determinado sistema. Sendo assim, sua representação no meio acadêmico exprime modelos de percurso a serem seguidos pela comunidade acadêmica em geral, para possibilitar uma interação visando à potencialização em todo seu âmbito, para que seja possível uma produtividade no meio.

Vejamos o que Popkewitz (1994), professor e pesquisador da área curricular nos esclarece sobre o tema:

Vejo o currículo como um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como as crianças tornam o mundo inteligível. Como tal, esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”. (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

Na Tese desenvolvida por Costa (2008), são trazidas as discussões sobre currículo no Brasil, com diferentes matrizes teóricas que vão desde 1990, com a ênfase dada para a noção de hibridismo, pela diversidade de tendências teóricas no campo curricular, até 2005, com reflexões de vários autores acerca do multiculturalismo e da alteridade nas reformas curriculares. Diante de tantas concepções que podem surgir ao pensar em Currículo, é importante lembrar que:

Tais planos ou propostas são formuladas de forma muito pré-estabelecida, e não consideram, algumas vezes, qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais e não científicos, o que não é bom, pois o contexto local influencia na construção de identidades e aprendizagens do aluno. (FREITAS, 2014, p. 26).

Pensando nessas questões, é valioso estabelecer a não estaticidade curricular, pois, com o tempo, as observações surgem e, algumas vezes, percebe-se que não é mais conveniente continuar seguindo certos preceitos que podem atrasar o avanço esperado dentro de uma instituição, pois é diante das mudanças e contínuas re(construções) que acontecem as ressignificações. Assim podemos nos desvincular da ficção textualista e/ou legalista (SKLIAR, 2006) e mudar não pelo fato do texto impor, mas pela oportunidade de melhorar o que não está mais adequando-se ao contexto, pois seriam mudanças reais e não mudanças ilusórias, como as descritas por Skliar no trecho a seguir:

Tudo é possível com a mudança em educação: a insistência de uma única espacialidade e de uma única temporalidade, mas com outros nomes; a reconversão de lugares em não-lugares para os outros; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades egocêntricas; a aparente magia de uma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não (nos) diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo da indiferença (indiferente); e a produção de uma diversidade que quase não se atende, quase não se entende, quase não se sente. (SKLIAR, 2003, p. 196).

Essa progressão baseada em um ideal de transformação e transposição que produz um olhar para o diferente é algo que ainda causa muitas discrepâncias de ideias, principalmente quando se fala no contexto de inclusão de pessoas com deficiência. Por isso, os currículos devem ser elaborados de forma que se evitem dúvidas e espaço para indiferenças no trato com a espacialidade da educação inclusiva.

Como afirma Silva (2001):

O currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos

tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2001, p. 27).

Dentre tantas implicações que o currículo abrange, sua importância é precisa tanto na questão de ser um organizador de sistema, como em um documento que perpassa todas as pluralidades sociais, que produz o ser cultural e complexo em suas ambiguidades, ideologias e significações pessoais. Como podemos observar:

No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais. (SILVA, 2001, p. 21).

Nessa perspectiva, o currículo é também um agente político, detentor de valores que regulamentam um determinado grupo social, que legitima direitos, amplia princípios, orientam propostas pedagógicas, articulam ideias, ou seja, é um instrumento de políticas públicas educacionais. “O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo.” (SILVA, 2001, p. 29).

Carvalho (2005) nos apresenta a ideia de currículo escolar através de uma reflexão acerca do currículo como formal e o vivido.

No âmbito do currículo concebido, temos o currículo formal. No Brasil, o currículo formal concretiza-se nos parâmetros curriculares nacionais e em documentos que expressam projetos político-pedagógicos ou propostas curriculares em nível regional (planos/propostas estaduais ou municipais) e em nível local (da escola). No âmbito do currículo vivido é que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. O currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar. (CARVALHO, 2005, p. 96).

Nesses dois pensamentos podemos ver formas opostas de considerar o currículo, um relacionado aos documentos, ou seja, ao que está no papel demonstrado de maneira formal, e outro que reflete a prática que acontece no cotidiano escolar que retrata a realidade e suas dimensões sociais.

Silva (2001) classifica o currículo em três conceitos: currículo como prática de significação, currículo como representação e currículo como fetiche. Como significação, Silva (2001) traz o currículo e suas questões sociais, culturais, como possíveis meios de produção de sentido, como conhecimento.

As políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Nesse nível, a política curricular tem de ser lida, ao menos em parte, como representação de uma outra coisa, como um mito, no sentido de Barthes. Elas estão ali como um signo, como um significante. (SILVA, 2001, p.11).

Como representação, Silva (2001) traz a questão da imagem, da identidade, do poder, do signo, entre outras características e expressões que são atribuídas ao relacionarem com o currículo.

A representação é um sistema de significação. Utilizando os termos da linguística estruturalista, isso quer dizer: na representação está envolvida uma relação entre um significado (conceito, idéia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais, manuais). Nessa formulação, não é necessário remeter-se à existência de um referente (a “coisa” em si): as “coisas” só entram num sistema de significação no momento em que lhes atribuímos um significado. (SILVA, 2001, p. 35).

No currículo como fetiche, Silva (2001) afirma que:

O currículo é um fetiche. O currículo é um fetiche, antes de mais nada, para os “nativos”: alunos, professores, teóricos educacionais. Nesse culto “nativo” do fetiche, o currículo – O conhecimento, a informação, os “fatos” – é uma coisa que se possui, que se carrega, que se transmite, que se adquire. O currículo é uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é uma grade. O currículo é um guia. O currículo está num livro, o currículo é um livro. O currículo é, enfim, uma coisa. Na “cultura” nativa, o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos. Os poderes do fetiche “currículo” vêm do sobrenatural, do incógnito, do sobre-humano, do além. E operam maravilhas, milagres, prodígios. De posse do fetiche – o conhecimento corporificado no currículo – os “nativos” se sentem seguros, assegurados, protegidos contra a incerteza, a indeterminação e a ansiedade do ato de conhecer. O fetiche do currículo conforta e protege. O currículo enfeitiça. O currículo é um amuleto. (SILVA, 2001, p. 100-101).

Levando em consideração esse pensamento, o currículo como fetiche inclusivo se dá na perspectiva de que precisamos aprender a trabalhar com traços e marcas inclusivas expressas no currículo. Que seria trabalhar o outro, a interculturalidade, relações étnicas, diferenças, etc.

É perceptível a grande influência que o currículo possui nas instituições de ensino, mas será que os professores têm algum espaço para participar da elaboração dos mesmos? Segundo Thiesen (2012):

Os educadores com atuação na docência, pelas próprias limitações que a carreira lhes impõe, tornam-se, de alguma forma, expropriados da participação nos debates mais teóricos e dos espaços de formulação de propostas. Tornam-se sujeitos essencialmente consumidores de prescrições curriculares. (THIESEN, 2012, p. 132).

A atividade docente deve envolver muito mais do que ‘dar aulas’, os professores necessitam realizar pesquisas e participar dos debates epistemológicos, pois é a partir das teorias que a prática se concretiza. Afinal, quem melhor do que o professor que está presente no cotidiano escolar e universitário para comunicar as reais necessidades do meio educacional? Nesse sentido, podemos lembrar da concepção de currículo como representação, pois o professor está utilizando os signos presentes no currículo para produzir e transformar os espaços ao seu redor. Ou seja, está re(definindo) e ao mesmo tempo (re)produzindo os ideais que antes estavam apenas representados em textos.

Os avanços no campo da organização curricular fomentam oportunidades para um melhor trabalho entre abordagens teóricas do sistema educacional e a prática docente, convertendo limitações em diferenças e criando um meio conveniente para que a equipe pedagógica, professores e alunos possam participar efetivamente em seus espaços adequados.

Os conceitos e reflexões expostas neste capítulo serão necessários para dar base didática ao nosso objeto de estudo. Unindo e relacionando os mesmos, poderemos construir uma trajetória que dará sustentação aos nossos argumentos.

Observando as descrições aqui expostas até agora, podemos perceber que a pesquisa sobre o PPC, visto como um documento curricular, pode favorecer a formação de um professor que faz da sua prática momentos propícios para realizar a inclusão. Para isso, deve engajar-se nas concepções de ensino e aprendizagem que são apresentadas e fazer das condições do meio uma oportunidade para a prática da inclusão.

Capítulo II – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em geral, as metodologias devem ser apropriadas ao problema de pesquisa e as condições que se fazem presentes para realizar a mesma. Neste capítulo, iremos apresentar a natureza da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e o objeto de estudo a ser analisado.

2.1 Classificação da pesquisa

De acordo com Gil (2007), pesquisa é definida como o

procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 12).

Tendo como base tal pressuposto, essa pesquisa se insere em uma abordagem de natureza qualitativa, pois:

Por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa. (ESTEBAN; PAZ, 2010, p. 124).

Quanto aos procedimentos, consideramos a pesquisa de cunho documental, pois, de acordo com Moreira e Caleffe (2006, p. 75), “os passos para a realização de uma pesquisa documental são os seguintes: (a) determinar os objetivos da pesquisa; (b) escolher os documentos; (c) acessar os documentos; (d) analisar os documentos; e (e) redigir o relatório.” Sendo assim, segui esses procedimentos para garantir uma organização e melhor administração de cada momento específico da pesquisa.

2.2 Objeto de estudo

Para que um curso universitário seja criado, é preciso haver parâmetros que garantam o funcionamento e a qualidade do curso, tendo em vista a qualidade do ensino, estratégias pedagógicas adotadas, recursos tecnológicos disponíveis, entre outras normas comuns do ensino e seu sistema. Sendo assim, as Universidades Federais

Brasileiras possuem Projetos Pedagógicos de cursos (PPC). Segundo Freitas (2014, p. 32), “o PPC representa a proposta da instituição universitária em relação ao que ela pretende, no que se refere às suas funções”.

O PPC de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa da UFCG está dividido em 14 itens e 5 anexos e desde o início de seu funcionamento, passou por 3 reformulações curriculares (1988, 1994 e 2011) para que fosse possível adequar os conteúdos das disciplinas em relação às necessidades de alunos e professores. (PPC Letras – Língua Inglesa da UFCG, p. 5).

Para que cada disciplina do curso seja ministrada, é necessário que ementas sejam produzidas, tendo em vista que é um tipo de registro em que são contidos os pontos essenciais a serem trabalhados com os alunos. Levando em consideração que as disciplinas de formação docente presentes no PPC de Língua Inglesa são: Fundamentos da Prática Educativa, Estágio Supervisionado³, Políticas da Educação, Paradigmas de Ensino, Planejamento e Avaliação, Psicologia Educacional, Psicologia da Infância e Psicologia da Adolescência, analisaremos os planos dessas disciplinas em relação ao trabalho com a educação inclusiva, observando se, e em que momentos estão presentes nas ementas, nos objetivos, ou no conteúdo programático. As disciplinas de psicologia e política educacional no Brasil, foram oferecidas pelo departamento de Educação, enquanto as demais, foram oferecidas pelo próprio departamento de Letras.

De acordo com o PPC, o eixo docente deve apresentar as seguintes competências, atitudes e habilidades:

- a) uso adequado de metodologias e tecnologias educacionais, apoiando-se nos resultados de pesquisas nas áreas de ensino da língua inglesa e de suas literaturas;
- b) condução de sua formação pré-serviço, tendo em vista a sua formação continuada, através das pesquisas relevantes em Linguística, Linguística Aplicada e Teoria Literária, bem como em áreas afins;
- c) avaliação, individual e coletivamente, de sua atuação acadêmica e profissional, com vistas à reconfiguração permanente de sua prática;

³ O Curso de Letras – Inglês da UFCG oferece 4 estágios supervisionados, sendo eles: Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º Ciclos Do Ensino Fundamental, Estágio de Língua Inglesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º Anos do Ensino Médio e Estágio de Língua Inglesa: 3º Ano do Ensino Médio.

d) construção de sua identidade social e profissional, participando de associações profissionais, do tipo centros acadêmicos, associações de professores e pesquisadores;

e) contribuição para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional participando de eventos técnicos, científicos ou culturais a ela relacionados;

f) atuação, segundo princípios éticos, no desempenho de suas atividades acadêmicas e profissionais. (PPC Letras – Língua Inglesa da UFCG, p. 15).

Os planos das disciplinas analisadas possuem características semelhantes, contendo: Ementa, objetivo geral (algumas disciplinas possuem objetivos específicos, sendo elas: Fundamentos da Prática Educativa, Psicologia da Adolescência e Paradigmas de Ensino), conteúdo programático, metodologia, avaliação e referências bibliográficas, porém, nesta pesquisa, serão analisadas as ementas, os objetivos e o conteúdo programático. As disciplinas foram cursadas por mim nos seguintes semestres: *Fundamentos da Prática Educativa* - 1º semestre; *Psicologia Educacional* - 1º semestre; *Psicologia da Adolescência* - 2º semestre; *Psicologia da Infância* - 3º semestre; *Paradigmas de Ensino* - 3º semestre; *Planejamento e Avaliação* - 4º semestre; *Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º Ciclos Do Ensino Fundamental* - 5º semestre; *Estágio de Língua Inglesa: 3º e 4º Ciclos Do Ensino Fundamental* - 6º semestre; *Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º Anos do Ensino Médio* - 8º semestre; *Política Educacional no Brasil* - 7º semestre; *Estágio de Língua Inglesa: 3º Ano do Ensino Médio* - 9º semestre. Os planos de cada disciplina foram acessados no controle acadêmico online, ao longo de cada semestre em que a disciplina foi oferecida e cursada pela pesquisadora.

2.3– História do curso de Letras Inglês da UFCG

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da UFCG, no ano de 1978, foi criado o Departamento de Educação e Humanidades do *Campus II* para atender às demandas que provinham dos cursos da UFPB, inicialmente oferecendo apenas disciplinas do Ciclo Básico. Em 1979, suas atividades foram ampliadas, porém ainda sem a inserção do curso de Licenciatura Plena.

No ano de 1980, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) autorizou a criação do Curso de Licenciatura Plena em Letras do *Campus* II, sendo realizado através da Resolução nº. 23/80, obtendo seu reconhecimento em 08 de março de 1984 e oficializado pela Portaria nº. 90/84 do MEC.

O curso foi pensado de modo a incentivar a teoria e a prática entre os conteúdos específicos e pedagógicos, assim como o ensino e a pesquisa, tendo passado por 3 reformulações desde o início de sua criação, em 1988, 1994 e 2011.

Em abril de 2002 foi efetuada uma divisão na UFPB, ao mesmo tempo ocorrendo a criação da UFCG. O curso continuou em funcionamento integrado ao Departamento de Letras que posteriormente passou a chamar-se Unidade Acadêmica de Letras (UAL).

Para que os alunos não terminassem o curso com uma formação precoce, foram pensados em programas que os incentivassem, aproximassem e auxiliassem na área de pesquisas científicas e iniciação à docência. Sendo esses programas: Bolsas de monitorias, de iniciação científica (PIBIC), de extensão universitária (PROBEX), e educação tutorial (PET). Para um maior enriquecimento acadêmico de seus alunos, o Curso favorece atividades de extensão, como a Semana de Letras, organizada pela Unidade Acadêmica de Letras – e cursos de extensão de línguas estrangeiras que são oferecidos desde a década de 90 do século XX⁴.

Como aluna do curso em questão, tive a oportunidade de participar do PET (do qual ainda faço parte) e do PROBEX. No PET, pude trabalhar com o ensino, a pesquisa e a extensão. Todos os anos, o grupo PET desenvolve os trabalhos acerca de uma temática específica; no ano de 2017 trabalhamos com o tema ‘inclusão’, promovemos palestras, realizamos pesquisas e curso de Braille, com o intuito de capacitar professores a desenvolverem práticas inclusivas no ensino. Diante dessa temática, despertei para a importância do assunto, pelo qual eu já demonstrava interesse. Porém, nas disciplinas do curso não tive contato e nem prática para lidar com alguma situação que possa aparecer em minha futura carreira.

No PROBEX, tive a oportunidade de dar aulas para as crianças da UAEI (Unidade Acadêmica de Educação Infantil), que fica localizada dentro da UFCG. Na

⁴ O curso contou ainda com outros programas que já foram extintos, como o PIATI, o PIMEI, Ciclos de Estudos da Linguagem (de I a IV), e incentivo à licenciatura (PROLICEN).

turma pela qual fiquei responsável, juntamente com outra participante do programa, havia uma criança com Síndrome de Down, o que foi um desafio para mim e para a minha dupla na atividade. Só conseguimos dar as aulas porque havia uma estagiária de pedagogia que ficava na sala, especialmente para mediar a relação da aluna específica com a professora efetiva e as participantes do PROBEX. Depois dessa experiência, percebi o quanto nós (estudantes de licenciatura em língua inglesa da UFCG) estamos desprovidos de qualquer método para trabalhar com pessoas que possuem deficiência.

Ainda de acordo com o PPC de Letras da UFCG, na graduação, os alunos beneficiam-se também com atividades desenvolvidas pelos Cursos de Especialização, pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, e pelo Programa de Educação Tutorial que realizam importantes eventos acadêmicos como o Seminário sobre o Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura (SELIMEL), o Encontro Nacional sobre Literatura Infanto-juvenil e Ensino (ENLIJE), a Jornada Nacional de Línguas e Linguagem, e o Colóquio Nacional 15 de Outubro. Esses eventos permitem que os alunos possam ter uma maior interação com o ambiente acadêmico, ampliem seus conhecimentos, participem de rodas de conversas, palestras, minicursos, apresentem seus trabalhos, e assim, divulguem suas produções científicas.

Ademais, o curso está sempre em renovação, adaptando seu currículo, reforçando a questão de teoria-prática; a inter-relação entre o conhecimento sobre a língua e literatura e estreitando a relação entre a graduação e as instituições de Ensino Fundamental e Médio, assim como, promovendo a diversificação de atividades curriculares oferecidas aos alunos.

2.4 – Procedimentos da pesquisa

A coleta de dados foi realizada através da internet, por meio do controle acadêmico online da UFCG, no qual alunos, coordenadores, bibliotecários, professores e demais profissionais da Unidade Acadêmica possuem uma matrícula e senha de acesso. Nesse mesmo controle, é possível consultar os planos das disciplinas do curso ao qual o aluno está vinculado.

A pesquisa será dividida em três momentos: levantamento dos documentos, análise dos mesmos e redação da monografia. O primeiro momento consistiu na seleção

dos documentos (PPC e planos das disciplinas que constam como eixo docente do curso).

No segundo momento, analisamos os documentos selecionados, fazendo uma leitura criteriosa de cada ementa, e comparando os requisitos presentes no PPC com o que é apresentado nos planos de curso das disciplinas (ementa, objetivos e conteúdo programático). De acordo com Laville e Dionne (1999), “o recorte mais simples de realizar prende-se às estruturas lexicais como as palavras ou expressões, ou ainda de estruturas gramaticais como as frases ou as orações”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216 apud PRADO; GUEDES; PAIVA, 2008, p. 5). Sendo assim, buscaremos nesses documentos, palavras que correspondam às ideias de inclusão.

No terceiro momento, temos a execução da redação da monografia, que foi realizada a partir das análises feitas, levando em consideração os documentos em si, mas também informações e percepções derivadas de minha própria vivência nessas disciplinas.

2.5 - Categorias de análise

A fim de cumprir com nossos objetivos da pesquisa e, tendo em mente nossa pergunta norteadora, qual seja: de que forma os planos das disciplinas do eixo docente do Curso de Letras – língua inglesa, na modalidade licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) indicam o preparo dos professores em formação inicial para o trabalho com alunos que possuem deficiência, sentimos a necessidade de organizar nossa análise em dois momentos distintos. No primeiro momento, abordaremos as disciplinas que propiciam oportunidades para o trabalho com a educação inclusiva. No segundo momento, abordaremos as disciplinas que propiciam menos oportunidades para o trabalho com a educação inclusiva. Os critérios foram estabelecidos de acordo com as estruturas lexicais e gramaticais que encontram-se nos planos das disciplinas selecionadas e a partir da observação de minha vivência experiencial durante a prática na disciplina. Acreditamos que a divisão dos dois blocos citados, facilitará uma visão íntegra das ementas, dos objetivos e dos conteúdos das disciplinas analisadas, de forma que seja possível realizar reflexões, observações e fazer comentários a partir dos resultados da pesquisa.

Capítulo III – REFLEXÕES ACERCA DOS PLANOS DE CURSO

Após apresentar os procedimentos da pesquisa e as categorias de análise, iremos iniciar o processo de análise das disciplinas que foram apresentadas anteriormente. Levando em consideração que a autora do presente trabalho cursou as disciplinas na exata sequência apresentada no fluxograma (cf. Anexo A), com exceção da disciplina Política Educacional no Brasil, as disciplinas serão, portanto, analisadas na ordem em que foram cursadas.

Bloco das disciplinas que propiciam oportunidades para o trabalho com a educação inclusiva:

Para iniciarmos as análises começaremos pela disciplina de Fundamentos da Prática Educativa, cursada no 1º semestre, com uma carga horária de 60 horas⁵.

Quadro 1: Fundamentos da Prática Educativa

<p>Ementa: Tendências filosóficas e sociológicas do pensamento pedagógico. A função social da escola. Identidades do aprendiz e do professor no contexto da educação básica. A formação do profissional em Letras.</p>
<p>Objetivos: Gerais: Contextualizar o licenciando em Letras na discussão geral sobre a formação de professores de línguas estrangeiras e sua base de conhecimentos filosóficos, sociológicos e pedagógicos.</p> <p>Específicos: Levar o licenciando a...</p> <p>Identificar e avaliar, na sociedade contemporânea, as diferentes funções gerais atribuídas à educação, à escola e ao ensino de línguas estrangeiras.</p> <p>Utilizar conhecimentos teóricos sobre a formação do professor de línguas estrangeiras para justificar ou reconfigurar posicionamentos constituídos sobre a identidade desse profissional;</p> <p>Avaliar criticamente situações de ensino, fundamentando-se nos textos e discussões teóricas realizadas ao longo da disciplina;</p> <p>Discutir o projeto pedagógico formação de professores dos Cursos de Letras da UFCG para identificar seus fundamentos teóricos, pedagógicos e políticos.</p>
<p>Conteúdo programático: Unidade I – A função social da escola</p> <p>1.1 Funções sociais da escola segundo diferentes tendências políticas</p> <p>1.2 Funções sociais dos sujeitos da escola</p> <p>Unidade II – Formação do Professor e do profissional em Letras</p> <p>3.1 Pesquisas sobre a formação de professores: tendências recentes</p> <p>3.2 A formação do profissional em Letras</p> <p>3.2.1 A base de conhecimentos do profissional em Letras</p> <p>3.2.2 O projeto pedagógico do Curso de Letras da UFCG</p> <p>Unidade III – O contexto do ensino de línguas no Brasil</p> <p>3.1 Crenças sobre a língua que se ensina</p>

⁵ Lembramos que, conforme Resolução CNE/CP nº 1/2002, a prática como componente curricular deve estar presente em todas as disciplinas que serão aqui analisadas.

3.2 Ensino de línguas estrangeiras e a formação de professor

Fonte: plano da disciplina

Como podemos observar, em nenhum momento, a educação inclusiva é citada nesta ementa. Talvez, no trecho “a função social da escola” possam ser estudadas variadas situações de aprendizagem, o que pode incluir as necessidades específicas de cada aluno. Em “Identidades do aprendiz e do professor” percebemos a necessidade de conhecer o outro, o oposto, poder conhecer o universo alheio e trabalhar para construir bons laços no que antes era um bloqueio, tornar o que poderia ser um fetiche em algo concreto, algo possível de se movimentar no contexto de ensino, o que nos faz lembrar da metáfora de Silva (2001) sobre o currículo como fetichização e também na tendência do tema alteridade exposta por Costa (2008), “A noção de flexibilidade se esboça como uma palavra de ordem na educação, bem como tolerância e conceitos próximos como alteridade, diferença etc, além de democracia” (COSTA, 2008, p. 69). Em “A formação do profissional em Letras” também pode ser estudado como o futuro professor pode utilizar técnicas para incluir todos os alunos, pois ‘formação’ possui um amplo repertório.

Nos objetivos da disciplina, podemos perceber que o licenciando receberá uma contextualização sobre formação de professores e avaliará criticamente situações de ensino, nas quais pode haver momentos de discussão sobre alunos que possuem deficiência.

No conteúdo programático da disciplina, é reforçado que a formação do professor será estudada, assim como a função social da escola e dos sujeitos pertencentes à mesma. Porém, não fica claro que a educação inclusiva é um conteúdo a ser visto em sala.

É importante lembrar que os estudantes são diversos e heterogêneos, possuem mentalidades e histórias diferentes e uma prática de ensino que consiga alcançar todos, ou a maioria deles, é essencial no contexto educativo.

Como aluna da disciplina em questão, não me recordo de nenhum momento que tenha estudado sobre inclusão, apesar de termos uma aluna autista cursando a disciplina, o que me deixou um pouco pensativa sobre como eu iria lidar com a situação de incluir essa aluna se estivesse no papel de docente. A professora da disciplina foi bastante profissional e utilizou técnicas que me chamaram atenção. Como soubemos que a aluna

que possui autismo gosta de charges, tirinhas, cartuns etc, a professora incluiu em quase todas as aulas essas diversas formas de textos, o que fez com que a aluna se envolvesse efetivamente nas aulas. Considerei a atitude da professora em questão muito adequada para o momento. Foi uma decisão que precisou ser pensada em um pequeno espaço de tempo, um desafio que faz parte da profissão dos professores e requer uma postura didática, é uma etapa em que o professor sai da zona de conforto e circula por ‘novos horizontes’. O comportamento que a professora realizou foi exemplar para a turma, pois além de estar ensinando os conteúdos da disciplina pela qual ficou responsável, sua atitude pôde sinalizar uma futura prática docente para os professores em formação que estavam cursando a disciplina. São posicionamentos como esse, da professora, que expressam o que está no programa da disciplina muitas vezes oculto⁶. Sendo assim, para realizar o trato com a educação inclusiva, as vezes, basta uma ação do próprio professor para desenvolver a inclusão na sala de aula. Seria mais adequado se a expressão ‘inclusão’ estivesse expressa na ementa, porém, não podemos aguardar que algo tão importante seja posto no papel para que tenhamos uma conduta adequada nos momentos necessários.

Antes de iniciarmos as análises das disciplinas de psicologia, vale ressaltar que por serem disciplinas que envolvem áreas de conhecimento comportamental, emocional e de personalidade, deveriam ter critérios que estabelecessem a garantia do trato com a educação inclusiva, já que a inclusão faz parte de todo um processo de mecanismos mentais em que professores e alunos devem estar cientes da importância de incluir as pessoas com deficiência, estando preparados para ultrapassar possíveis desafios que possam surgir nesse processo. Nas disciplinas de psicologia, tivemos alguns diferenciais em relação às outras disciplinas. Os professores eram da área de Educação, todos com formação em psicologia, e os alunos em duas das disciplinas de psicologia (psicologia da adolescência e psicologia educacional), eram mistos, ou seja, de outros cursos além de Letras, como por exemplo os alunos que cursam Música e História. Analisaremos

⁶ Cabe lembrar aqui a noção de currículo oculto que, para Silva (2017, p. 78), “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Mesmo compreendendo que reflexões e discussões sobre inclusão podem ocorrer nas disciplinas aqui analisadas, tendo em vista o conceito de currículo oculto, nossa defesa no presente trabalho é para que a preocupação com a inclusão se materialize de forma mais explícita nos planos dos cursos.

agora a disciplina de Psicologia Educacional, cursada no 1º semestre, com uma carga horária de 60 horas.

Quadro 2: Psicologia Educacional

<p>Ementa: Objeto de estudo da Psicologia Educacional. Teorias da aprendizagem, concepções de sujeito e desdobramentos nas práticas educativas. Psicanálise e Educação. Afetividade, interação e inteligências no contexto educacional. Contextos culturais da aprendizagem e escolarização.</p>
<p>Objetivos: Sistematizar conhecimentos básicos da psicologia da educação, a partir de diferentes perspectivas psicológicas, considerando as práticas educativas em suas interrelações entre a aprendizagem, o desenvolvimento, a sociedade e a construção dos sujeitos.</p>
<p>Conteúdo programático: Unidade I</p> <p>Diferentes concepções existentes sobre desenvolvimento e aprendizagem:</p> <p>O contexto histórico da psicologia;</p> <p>Processos de desenvolvimento e de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posição empirista-associacionista; - Posição inatista-maturacionista; Posição-construtivista. <p>Unidade II</p> <p>Principais teóricos da psicologia da educação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação entre desenvolvimento e aprendizagem: - Vida e obras; conceitos principais e implicações pedagógicas dos seguintes autores: Freud, Skinner e Rogers. - O paradigma cognitivista: - Vida e obras; conceitos e implicações pedagógicas dos seguintes autores: - A psicologia genética de Jean Piaget; - O interacionismo sócio-histórico de Lev Semyonovich Vygotsky.

Fonte: plano da disciplina

Na ementa acima, os ‘desdobramentos nas práticas educativas’, possuem variados pontos que podem ser trabalhados ao longo da disciplina. Como a Inclusão de Pessoas com Deficiência também apresenta-se com uma amplitude de assuntos, poderia estar inserido na ementa como forma de garantia de que a temática seria estudada em sala. Tornar real essas representações de algo possível de se trabalhar, porém que não estão explícitas, é papel fundamental na vida de um professor. Repensar as transcrições curriculares, encontrar meios de transformar o que está no papel em algo que possa ser colocado em prática é quase uma metamorfose educativa, reflexo de esforço para aprimorar as técnicas em sala de aula, para apresentar um mundo real aos alunos e qualificá-los para diferentes perspectivas (SKLIAR, 2006).

Nos objetivos, chama a atenção as Perspectivas Psicológicas que consideram as práticas educativas interrelacionadas com a aprendizagem, desenvolvimento, sociedade e construção de sujeitos, o que amplia a visão dos graduandos em relação ao panorama de singularidades que perpetuam nas salas de aula.

O conteúdo programático é dividido em duas unidades, as quais também possuem uma abrangência de oportunidades de inserção da temática Inclusão. As diferentes concepções existentes sobre desenvolvimento e aprendizagem são importantes e podem ser relacionadas com as formas de deficiência e suas diversas maneiras de necessidades diferenciadas de aprendizagem, assim como os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Durante a disciplina assistimos a um documentário sobre educação inclusiva no estado da Paraíba, o que nos possibilitou um pouco de entendimento sobre o assunto. Fomos apresentados a teorias de aprendizagem e inteligências múltiplas na sala de aula. Porém foi um curto momento, o que não nos permitiu um aprofundamento ou uma prática de ensino com pessoas que possuem deficiência. Talvez, se tivéssemos estudado com materiais específicos que tratassem de métodos de ensino para esse público e nos dessem um espaço para ter uma experiência prática com alunos que possuem algum tipo de deficiência, teríamos em um breve futuro, equipes de professores instruídos para trabalhar com essas pessoas.

Em seguida, analisaremos a disciplina de Paradigmas de Ensino, cursada no 3º semestre, com uma carga horária de 75 horas.

Quadro 3: Paradigmas de Ensino

<p>Ementa: A prática docente: do paradigma reprodutivo ao paradigma reflexivo. O paradigma reflexivo e o contexto escolar de língua materna e estrangeira e de literatura no Ensino Fundamental e Médio. Relação entre ensino e direitos humanos. Relação entre ensino de língua e literatura e questões étnico-raciais.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos: Objetivo Geral: Contextualizar o licenciado em Letras na discussão sobre os paradigmas que fundamentam as abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras face à formação de professores. 2. Objetivos Específicos <ol style="list-style-type: none"> a) Compreender, caracterizar e avaliar diferentes paradigmas de ensino de natureza: (a) Reprodutiva e ou (b) Reflexiva. b) Analisar materiais didáticos a fim de compreender os paradigmas de ensino que os fundamentam em relação ao ensino da língua estrangeira no que concerne às quatro habilidades: <ol style="list-style-type: none"> 1) Produção oral; 2) Produção escrita; 3) Compreensão auditiva; 4) Compreensão de leitura. c) Discutir paradigmas sobre o papel da tradução no ensino de línguas estrangeiras: <ol style="list-style-type: none"> 1) Tradução pedagógica; 2) Tradução interiorizada; 3) Tradução interlingual; 4) Tradução intralingual; 5) Tradução automática.

Conteúdo programático: Unidade I

- Paradigmas de Ensino (MOITA LOPES, 2005) vs. o Professor de Línguas Estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 2006) – Aula inicial – SLIDES

- Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem (PEREZ et al, 2014).

- Introdução à teoria de Piaget (LA TAILLE, 2006):

- a) Inteligência;
- b) Conceitos piagetianos;
- c) Estágios de desenvolvimento;
Piaget e a educação;
- d) Piaget e o ensino de línguas estrangeiras.

Unidade II

- Introdução à teoria de Skinner (HUBNER, 2006):

a) Reforçamento positivo; b) O ser humano; c) Contingências; d) Aprender a errar; e) Avaliação; f) Sistema individualizado; g) A escola ideal.

- O material didático no Ensino de Língua Estrangeira: definições, modalidades e papéis (VILAÇA, 2009);

- A evolução dos Paradigmas na Educação: Do Pensamento Científico Tradicional à Complexidade (BEHRENS & OLIARI, 2007);

Unidade III

- Introdução à teoria de Vygotsky (OLIVEIRA, 2006):

a) Planos genéticos; b) Mediação simbólica; c) Pensamento e linguagem; e) Inteligências prática e abstrata; f) Fala egocêntrica; g) Desenvolvimento e aprendizagem; h) Pensamento generalizante; i) Zona de desenvolvimento proximal.

- O processo reflexivo na formação inicial de professores: diários virtuais na educação a distância (BERGMAN & SILVA, 2013).

- Da Antiguidade à Era Informatizada: Um breve percurso histórico da tradução no ensino de línguas (FERNANDES & SANTOS, 2011).

Fonte: plano da disciplina

Nesta ementa, a prática docente é enfatizada, assim como a reflexão do docente e a relação entre ensino e direitos humanos, os quais são muito abrangentes, contendo direito à liberdade de expressão, direito à liberdade de opinião, direito à educação etc, podendo ou não serem abordados conteúdos sobre direitos à inclusão de pessoas com deficiência.

Nos objetivos, são enfatizados a formação de professores, diferentes paradigmas de ensino, análise de materiais didáticos e tipos de traduções. Não contendo uma parte específica salientando a educação inclusiva.

Em conteúdo programático, as abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem é algo que deve ser ressaltado, pois são a partir de diferentes abordagens pedagógicas que os professores podem conseguir trabalhar os diversos tipos de inteligências e formas de aprendizagens que os alunos possuem. Como é sabido, as pessoas com deficiência, mais precisamente deficiência auditiva, visual e mental, precisam de práticas diferenciadas para absorver os conteúdos, o que torna as diferentes

abordagens pedagógicas essenciais durante a graduação dos professores. Entretanto, não fica claro quais estratégias pedagógicas serão estudadas e se o cenário educativo para educação inclusiva será visto durante as aulas. Tendo cursado essa disciplina, confesso que não vi nenhum assunto que envolvesse a questão de abordagens pedagógicas para pessoas com deficiência e nem fomos incentivados a pesquisar sobre o tema.

Diante das oportunidades que a ementa apresenta para o trabalho com a educação inclusiva, é necessário que o professor torne possível essa realidade, sabendo aproveitar cada conteúdo e estabelecer momentos para ressaltar a importância de construir bases sólidas para sustentar a pedagogia das diferenças, expressa por Skliar (2003).

Podemos perceber que nesta disciplina o conteúdo programático diferencia-se dos demais, no sentido que está mais detalhado, com a inclusão dos autores a serem estudados em cada unidade. Acho interessante esta forma de exposição, pois os alunos que desejarem podem ir pesquisando antecipadamente sobre os assuntos.

É importante ressaltar que os alunos que cursaram esta disciplina eram de diferentes cursos, ou seja, havia alunos tanto de Letras - Inglês como de Letras - Francês, sendo assim, o professor responsável pela disciplina em questão nos indicou textos específicos para alunos de inglês e para os de francês. Porém os textos seguem os mesmos conteúdos; os textos de língua inglesa, com os quais tive contato, tratavam de assuntos relacionados ao uso de tecnologias em sala de aula. Nenhum deles abordava o ensino para pessoas com deficiência, embora o uso de tecnologia seja extremamente relacionado com a inclusão atualmente.

Para dar continuidade, analisaremos a disciplina de Planejamento e Avaliação, cursada no 4º semestre, com uma carga horária de 90 horas.

Quadro 4: Planejamento e Avaliação

<p>Ementa: Tendências, princípios e procedimentos do planejamento e da avaliação. Análise de propostas de planejamento e de avaliação do ensino-aprendizagem de línguas (práticas de uso e de reflexão) e de literatura. Observação da prática docente.</p>
<p>Objetivos: Introduzir o licenciando no contexto educacional em que se dá a prática de ensino de língua inglesa, bem como iniciá-lo na observação e avaliação do planejamento e da prática de ensino, a partir do acompanhamento de situações reais, sejam no âmbito da própria Universidade ou no campo efetivo da sua futura atuação profissional.</p>
<p>Conteúdo programático: - Concepções de planejamento; - Planejamento educacional e escolar; - Políticas curriculares e o currículo escolar; - Implicações sociais para a elaboração curricular;</p>

- Leitura de documentos oficiais sobre ensino e formação de professores;
- Avaliação educacional escolar;
- Avaliação da aprendizagem escolar;
- Observação de contextos de planejamento e de avaliação;

Fonte: plano da disciplina

Planejar e avaliar são duas fases de importância no trabalho de um professor. Conseguir aplicar aulas que atendam às diversas necessidades de alunos plurais não é tarefa simples. Por esse motivo, uma aula deve ser planejada de forma com que permita que alunos autistas, cegos, surdos, dislexos, entre outros, sejam avaliados levando em conta se os materiais foram adaptados para cada necessidade. Porém, na ementa dessa disciplina, não há nenhum ponto específico revelando se os professores em formação terão contato com adaptações de materiais.

Os objetivos do plano afirmam que os licenciandos serão introduzidos no contexto educacional e iniciarão na observação e avaliação do planejamento e da prática de ensino. Isso é importante, pois os graduandos precisam ter noção da realidade em que irão trabalhar para saber como proceder diante de diversas situações que possam surgir. É preciso levar em consideração que irão trabalhar com pessoas e isso requer inteligência emocional, saber impor limites, ser capaz de utilizar o máximo da produção de cada aluno, fazendo com que melhorem sempre, ter atitude para motivá-los, assim como construir, inventar e reinventar métodos que atinjam todos os alunos diante das mais variadas necessidades individuais dos mesmos.

O conteúdo programático é abrangente e permite que o professor trabalhe diversas questões na disciplina. Em todos os pontos dos conteúdos, os alunos podem ter a oportunidade de instruir-se sobre a educação inclusiva, basta que o professor responsável por lecionar a disciplina os apresente à temática e empenhe-se para expor diversos casos e suas implicações.

São muitos os cenários propícios para os alunos estudarem sobre a inclusão. Tornar factível ao invés de descartar questões relacionadas às pessoas com deficiência é uma maneira de ir além, de acreditar que o professor pode ser autêntico e permitir-se introduzir em suas aulas diferentes realidades que alimentem o conhecimento de seus alunos, tornando fantasia em verdade, deixando de lado a ficção legalista (SKLIAR, 2006). Dessa forma, seria preciso uma postura do docente que adotasse esse princípio, agindo de maneira que aproveitasse as chances de inserir nos conteúdos que

possibilitam o trato com a educação inclusiva, assuntos que envolvam o planejamento e avaliação dos materiais para diferentes públicos de alunos.

Mesmo sendo uma disciplina que envolve planejamento e avaliação de materiais, não fomos apresentados à adaptação de materiais para pessoas com deficiência. Isso me produziu um sentimento de carência nesse determinado assunto. O professor responsável pela disciplina poderia aproveitar os conteúdos programáticos, como a “avaliação educacional escolar” e “avaliação da aprendizagem escolar”, e utilizar-se do que esses conteúdos poderiam representar e transformá-los em algo que gere um significado, como nos lembra Silva (2001) em suas três representações acerca do currículo. Sendo assim, na avaliação educacional escolar e na avaliação da aprendizagem poderiam ser estudadas as diversas formas de adaptar materiais ou comentar sobre alternativas que sirvam para atender às peculiaridades dos educandos.

Adiante iremos analisar a disciplina de Política Educacional no Brasil, cursada no 7º semestre, com uma carga horária de 60 horas. De acordo com o fluxograma do curso de Letras Inglês da UFCG, que está anexado no final deste trabalho, a disciplina em questão faz parte do segundo período, porém, cursei a disciplina apenas no sétimo, pois na primeira vez que foi ofertada não consegui ser aprovada.

Quadro 5: Política Educacional no Brasil

<p>Ementa: Política educacional brasileira a partir de 1990: fundamentos e diretrizes. Lei nº. 9.394/1996 (LDB): direito à educação escolar, organização administrativa e pedagógica da educação básica e níveis e modalidades de ensino. O financiamento da educação no Brasil. Formação e carreira dos profissionais de educação no Brasil. Política de avaliação externa da educação básica.</p>
<p>Objetivos: Estudar condicionantes e perspectivas da formação docente para a educação básica escolar, considerando o atual contexto político-ideológico.</p> <p>Possibilitar reflexões sobre como as políticas linguísticas dos países orientam e condicionam a formação de professores.</p> <p>Conhecer e analisar os fundamentos, diretrizes e organização da política educacional nacional, considerando a repercussão de seus condicionantes no cotidiano da escola, a partir de 1990, com destaque para a LDB, os PCN, OCEM e BNCC.</p> <p>Conhecer e analisar as políticas de avaliação da educação básica e sua repercussão no currículo e cotidiano escolar.</p> <p>Discutir as relações entre o público e o privado da educação nacional nos anos iniciais do século XXI.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conteúdo programático: A docência como profissão, ofício e identidade: a formação do professor considerando o neoliberalismo, o contexto socioeconômico e político nacional como condicionantes das opções governamentais para formação, carreira e remuneração dos profissionais da educação; 2. A política linguística dos países e suas influências na construção da formação do professor de língua no Brasil. 3. A educação como política pública e a legislação que a sustenta: direito à educação

escolar no Brasil e a obrigatoriedade escolar; a política educacional brasileira a partir dos anos 1990; a política educacional do período 1995-2000; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF); a política educacional nos anos 2000 e os Planos Nacionais de Educação; Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB).

4. O regime de colaboração entre os entes federados: municípios, Estados e União; níveis e modalidades da educação nacional; a educação básica; o financiamento da educação no Brasil para manutenção e desenvolvimento do ensino; a organização curricular na educação básica e os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), OCEM, BNCC, as reformas do ensino médio; a avaliação da educação básica, seus fundamentos teórico-políticos das políticas de avaliação e os desdobramentos na organização escolar e no trabalho docente.

Fonte: plano da disciplina

Na disciplina de política, o fragmento que chama a atenção é “direito à educação escolar”, que pode conter em seu conteúdo sobre direito ao ensino às pessoas com deficiência física ou mental. No entanto, não transparece que será visto em sala algo referente aos direitos dessas pessoas. Nesse momento, pode-se criar a ilusão de inclusão, o que leva à inclusão excludente pensada por Skliar (2006), pois é sabido que as pessoas com deficiência já possuem seus direitos garantidos por lei, porém, na prática, ainda não ocorrem as adaptações necessárias para tornar possível a inclusão dos mesmos.

Nos objetivos, podemos observar que serão vistos condicionantes e perspectivas da formação docente, haverá reflexões sobre políticas linguísticas, análises políticas de avaliação da educação básica etc. Não consta um tópico específico para tratar das políticas de inclusão, que são importantes na medida que é um princípio de educação para todos.

Ainda nos objetivos, podemos visualizar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será analisada, levando em consideração que há uma seção específica nesse documento que discute “A Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular” (p. 39-43); então o estudo desse documento previsto no plano de Curso da disciplina aqui analisada, poderia ser uma forma direta de acessar conhecimento relacionado à inclusão.

No conteúdo programático, são abordados a docência como profissão, políticas linguísticas, leis e fundos de desenvolvimento e manutenção como a LDB, FUNDEF e FUNDEB. Sendo a educação de qualidade um direito assegurado pela Constituição

Federal à todas as pessoas, sem exceção, nas diretrizes curriculares nacionais devem constar orientações para o estabelecimento e definição do ensino inclusivo, pois são instrumentos reguladores da educação.

Podemos perceber que são amplos os assuntos dessa disciplina, envolvendo uma diversidade e ao mesmo tempo homogeneidade, em relação à natureza dos mesmos, o que pode levar aos estudos interculturais, como podemos observar no trecho “possibilitar reflexões sobre como as políticas linguísticas dos países orientam e condicionam a formação de professores”, o que nos incita a estudar as implicações étnicas e culturais, o que seria uma perspectiva de conhecer o outro e deixar de lado o fetiche do currículo como conforto e proteção apontado por Silva (2001). Mesmo sendo uma disciplina de Política Educacional, não estudamos sobre educação inclusiva ou sobre o direito à educação das pessoas com deficiência.

Vale ressaltar, ao final deste bloco que, de acordo com Silva (2001), o currículo é um fetiche. Mas de que forma esse fetiche se daria no meio acadêmico? Algo que sempre queremos colocar em prática nos momentos oportunos? Algo que seguimos por desejo que se concretize? Há limites no fetiche acadêmico? Há momentos que podemos trabalhar sem realizar à risca o que nos diz o currículo?

Para Silva (2001), desfeticizar é restabelecer a ordem. Nesse sentido, acredito que desfeticizar é deixar de lado essa obsessão do currículo como amuleto, pois, um fetiche que nos obriga a fazer algo apenas para manter uma regra, não me parece ser uma relação de qualidade. Sendo assim, o currículo para muitos, pode ser algo pronto, acabado, que não pode ser transformado. Um passo importante para desfeticizar o currículo, talvez seja olhar para o mesmo como um orientador que estará à nossa disposição para quando for preciso observar diversas direções para trabalhar algo. Também olhar para o mesmo como um regulador do ensino, porém, que pode e deve passar por transformações que melhorem a qualidade da educação, provendo um ensino que alcance todas as esferas da sociedade, progredindo nas mais variadas formas, o que abrange a educação inclusiva.

Prosseguimos agora com o segundo bloco de análise das disciplinas.

Bloco das disciplinas que aparentam propiciar oportunidades de trabalho com a educação inclusiva:

Esta categoria faz-se necessária pois, diferentemente da primeira, as disciplinas apresentadas aqui possuem menos oportunidade para o professor trabalhar a educação inclusiva em sala; porém, como veremos, isso não impede que o professor encontre meios para inserir esse assunto em sala.

Em razão da semelhança entre os conteúdos das ementas de estágio de Língua Inglesa, faz-se adequado analisá-las juntamente em um mesmo espaço que está exposto ao final do quadro referente à disciplina Estágio de Língua Inglesa: 3º Ano do Ensino Médio. As disciplinas analisadas abaixo foram cursadas nos seguintes períodos: *Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental - 5º semestre; Estágio de Língua Inglesa: 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental - 6º semestre; Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º Anos do Ensino Médio - 8º semestre; Estágio de Língua Inglesa: 3º Ano do Ensino Médio - 9º semestre.* Todas estas disciplinas de estágio possuem uma carga horária de 105 horas e são regidas por uma resolução específica.

Quadro 6: Estágio De Língua Inglesa: Educação Infantil e 1º E 2º Ciclos Do Ensino Fundamental

Ementa: Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil e nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.
Objetivos: Apresentar e discutir algumas perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras: Língua Inglesa, para o seu exercício da docência na Educação Infantil (EI) e nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (EF).
Conteúdo programático: - Leitura de documentos oficiais que norteiam o ensino na EI e no EF; - reflexões sobre a formação inicial do professor de língua inglesa; - características do professor de inglês contemporâneo; - o papel do professor de inglês na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; - o ensino das habilidades linguísticas (falar, compreender, ler e escrever); - avaliação de materiais didáticos; - critérios para seleção e preparação de materiais didáticos. - preparação e realização de estágio; - elaboração de relatório final da disciplina.

Fonte: plano da disciplina

Quadro 7: Estágio De Língua Inglesa: 3º e 4º Ciclos Do Ensino Fundamental

Ementa: Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Inglesa nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.
Objetivos: Apresentar e discutir algumas perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras: Língua Inglesa, para o seu exercício da docência nos 3º e 4º ciclos no Ensino Fundamental (EF).
Conteúdo programático: - Leitura de documentos oficiais que norteiam o ensino no EF; - reflexões sobre a formação inicial do professor de língua inglesa; - características do professor de inglês contemporâneo; - o papel do professor de inglês no Ensino Fundamental; - o ensino de habilidades linguísticas: compreensão e produção (oral e escrita); - avaliação de materiais didáticos; - critérios para seleção e preparação de materiais didáticos; - preparação e realização de estágio; - elaboração de relatório final da disciplina.

Fonte: plano da disciplina

Quadro 8: Estágio De Língua Inglesa:1º e 2º Anos Do Ensino Médio

Ementa: Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Inglesa nos 1º e 2º anos do Ensino Médio.
Objetivos: Apresentar e discutir algumas perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras: língua inglesa, para o seu exercício da docência no Ensino Médio.
Conteúdo programático: - Leitura de documentos oficiais que norteiam o ensino de LI no Ensino Médio. - Características do professor de inglês contemporâneo. - O papel do professor de inglês no Ensino Médio. - O ensino das habilidades linguísticas (falar, compreender, ler e escrever). - Avaliação de materiais didáticos. - Critérios para seleção e preparação de materiais didáticos. - Preparação e ministração de aulas. - Elaboração de relatório final da disciplina.

Fonte: plano da disciplina

Quadro 9: Estágio de Língua Inglesa: 3º Ano do Ensino Médio

Ementa: Prática pedagógica reflexiva: planejamento, execução e avaliação de unidades de ensino de Língua Inglesa no 3º ano do Ensino Médio.
Objetivos: Apresentar e discutir algumas perspectivas teóricas e metodológicas básicas a fim de contribuir com o desenvolvimento didático-pedagógico do licenciando em Letras, habilitação língua inglesa, para o seu exercício da docência no Ensino Médio.
Conteúdo programático: - Leitura de documentos oficiais que norteiam o ensino de LI no Ensino Médio. - Características do professor de inglês contemporâneo. - O papel do professor de inglês no Ensino Médio. - O ensino das habilidades linguísticas (falar, compreender, ler e escrever). - Avaliação de materiais didáticos. - Critérios para seleção e preparação de materiais didáticos. - Preparação e ministração de aulas. - Elaboração de relatório final da disciplina.

Fonte: plano da disciplina

É perceptível, nas ementas, que os alunos terão momentos de reflexão sobre prática pedagógica. Essas reflexões podem mover-se em direção a prováveis pessoas com deficiência em sala, porém, ao ler a ementa, parece ser algo distante de acontecer.

Nos objetivos, vemos que serão apresentadas e discutidas perspectivas teóricas e metodológicas básicas. Sabendo que a educação inclusiva perpassa o termo ‘básico’, torna-se difícil apresentar aos alunos algo relacionado à inclusão nesse contexto.

No conteúdo programático, o que chama atenção é a avaliação de materiais didáticos e critérios para seleção e preparação de materiais didáticos. É importante que esses materiais sejam adaptados para pessoas com deficiência visual. Apresentar o Braille ⁷ para os futuros professores pode permitir que os mesmos se familiarizem com esse modelo de material, preparando-os para possíveis correções de provas das pessoas com deficiência visual.

As disciplinas de estágio também poderiam ser um momento de reflexão sobre a educação inclusiva e mesclar com a prática em escolas que atendam às pessoas com deficiência, dessa forma, os alunos teriam orientações sobre como atender os diferentes tipos de especificidades, em seguida, praticariam o que foi aprendido na teoria durante a prática de estágio.

É relevante lembrar que os alunos de estágio podem encontrar pessoas com deficiência durante a prática de estágio supervisionado, mesmo sem ter tido a teoria sobre como atendê-los, o que pode causar um sentimento de apreensão nos professores em formação, pois o desconhecido causa desconforto e medo, principalmente quando uma prática inapropriada pode gerar consequências para o professor e alunos.

Dar significado para essas chances de trabalho com a inclusão no estágio é uma forma de produção de sentido, uma estratégia para implantar ficção em realidade, o que nos remete a lógica da ficção textualista e/ou legalista de Skliar (2006), para aumentar as fronteiras de experiências dos futuros professores. É uma responsabilidade que mesmo sem estar evidenciada no documento, deve ser criada, moldada e acrescentada, pois, como nos diz Silva (2001), as “coisas” só entram num sistema de significação no momento em que lhes atribuímos um significado. (SILVA, 2001, p. 35).

⁷ Sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão.

Durante a prática de estágio na educação infantil, encontrei uma criança que possui autismo. Como o autismo da criança em questão era considerado leve⁸, não tive dificuldades com o aluno, porém, fiquei me questionando: e se fosse um autismo considerado alto? O que eu iria fazer para incluir esse aluno e que técnicas utilizar com ele? Dessa forma, fica evidenciada a necessidade de estudarmos sobre o assunto em sala para ganharmos confiança em nosso futuro trabalho. O que não houve durante os estágios supervisionados do Curso.

Abaixo analisaremos a disciplina de Psicologia da Adolescência, cursada no 2º semestre, com uma carga horária de 60 horas.

Quadro 10: Psicologia da Adolescência

<p>Ementa: Idades da vida. Aspectos biológicos, sociais, culturais e subjetivos da adolescência. Processos identitários e sexualidade na adolescência. Questões da adolescência na contemporaneidade e repercussões na escolarização.</p>
<p>Objetivos: Geral: Analisar criticamente o fenômeno da adolescência, na realidade brasileira contemporânea, a partir de aspectos múltiplos de sua constituição, no diálogo entre a Psicologia do Desenvolvimento e outras ciências/disciplinas correlatas, para contribuir na formação docente.</p> <p>Específicos: Refletir sobre a complexidade da adolescência, pautando-se na construção identitária e na interrelação dos aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos dos sujeitos. Possibilitar uma leitura contextual da Adolescência, tendo em vista a realidade brasileira, considerando sobretudo os processos de sociabilidade e escolarização.</p>
<p>Conteúdo programático: Temas introdutórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução à Psicologia e à Psicologia do desenvolvimento: conceitos básicos. - Idades da vida - Puberdade, adolescência e juventude: elementos de definição. - A adolescência em uma dimensão histórico-social. - Marcos teóricos da Psicologia da adolescência. - Aspectos físicos da puberdade. - Desenvolvimento cognitivo e socioemocional na Adolescência. <p>Adolescência na contemporaneidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O relacionamento amoroso e a sexualidade entre adolescentes. - Anorexia, bulimia, e obesidade na adolescência. - Escolha profissional na adolescência - Adolescência e espaço urbano - Adolescência e tecnologias - Adolescência e violência - Adolescência e as drogas - Adolescência e resiliência

Fonte: plano da disciplina

⁸ A classificação de autismo leve, moderado e severo – não alto, é proposta pelo DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), e difere da classificação do CID 10 (Classificação Internacional de Doenças), que não estabelece esses graus, mas sim trata das pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). A CID 11 já foi divulgada, mas só entrará em vigor em 2020, e traz uma nova classificação para o Autismo.

Nesta ementa, os Processos identitários chamam atenção pois são construções que acontecem ao longo da vida, tendo seu auge na adolescência. Uma pessoa com deficiência geralmente tem consciência de suas limitações e pode ficar constrangida diante da sociedade. Uma disciplina sobre psicologia da adolescência poderia abordar os processos identitários das pessoas com deficiência ao entrar em contato com professores e colegas de sala. Dessa forma, o professor em formação entenderia como esse aluno se sente, se comporta e pensa, facilitando o processo de inclusão em sala de aula.

Os objetivos clarificam que a adolescência será amplamente estudada, em seus aspectos críticos, de desenvolvimento, identitários, físicos, sociais, emocionais, cognitivos etc. Porém, sem deixar claro se a deficiência na adolescência será abordada.

Os conteúdos programáticos abordam extensos assuntos de importância sobre as especificidades na adolescência, deixando um repertório de temas para tratar na disciplina, causando a impressão de um plano de curso completo, porém, não há um momento específico em que cite sobre as deficiências na adolescência.

Apesar de não vermos explicitamente um momento propício para o trabalho com a inclusão em sala de aula, os professores podem, a partir das dificuldades que a carreira lhes impõe, tornarem-se sujeitos de participação em debates, serem ativos na busca de formulações, de reorganização curricular. Podem ampliar seus horizontes e propor melhorias na educação, expressar suas visões e autorizarem-se a serem críticos em suas práticas e condições de trabalho, e não apenas serem os consumidores de prescrições curriculares, como foi exposto por Thiesen (2012).

Infelizmente, durante a disciplina, não tivemos contato com textos sobre educação para pessoas com deficiência ou algo relacionado à deficiência na adolescência.

Para finalizar, analisaremos a disciplina Psicologia da Infância, cursada no 3º semestre, com uma carga horária de 60 horas.

Quadro 11: Psicologia da Infância

Ementa: História social da infância e da criança. Desenvolvimento psicossocial, afetivo e cognitivo na infância. Linguagem e cognição. Infância, ludicidade e educação.
Objetivos: Objetivo Geral: Analisar a infância à luz de pressupostos históricos, sociais e psicológicos, com ênfase neste último, acompanhando concepções e vivências da infância na atualidade.
Conteúdo programático: Unidade I História social da infância e da criança A descoberta da infância Infância ou infâncias? Criança ou crianças?

A infância e o infantil: aproximações e especificidades

Unidade II Desenvolvimento Humano e a educação de crianças: relações e perspectivas

Perspectivas do desenvolvimento humano: teorias e contribuições

Desenvolvimento humano e suas implicações na educação de crianças

O lúdico e o desenvolvimento das crianças

Unidade: III A infância hoje: desafios e possibilidades

Temas para análise relacionados à Infância e às crianças:

Avaliação

Publicidade e Consumo

Adultização/erotização

Limites e superproteção

Relação Família e Escola na atualidade

Medicalização

Fonte: plano da disciplina

Na ementa da disciplina ‘Psicologia da Infância’, não há aspectos que lembrem a ideia de Educação Inclusiva. O que é lamentável, pois é na infância que uma educação apropriada pode fazer a diferença no futuro adolescente que possui alguma deficiência. Sem estudar métodos adequados para aplicar em sala com as crianças que possuem deficiência, o graduando terá uma formação insuficiente, que pode lhe causar complicações ao receber em sala crianças que precisam de uma atenção diferenciada.

O objetivo é claro e preciso, não havendo menção sobre o estudo relacionado a deficiências ou educação inclusiva na infância.

O conteúdo programático é dividido em três unidades, as quais apresentam tópicos sobre história, descoberta da infância, ludicidade, adultização, medicalização etc. O tópico que chama atenção é o das especificidades, podendo abordar as diferentes deficiências que os alunos podem apresentar, porém, não vemos estruturas lexicais ou gramaticais que indiquem que essa abordagem será feita durante a disciplina.

Nesta disciplina também não tivemos estudos sobre educação inclusiva para crianças, o que poderia ter me ajudado no momento em que encontrei um aluno autista durante o estágio na educação infantil, como já havia comentado na análise das ementas dos estágios supervisionados.

Para finalizar esta categoria de análise, é importante lembrar que o processo de significação é fundamentalmente social, os signos são o que são e significam algo pelo motivo que nós os fizemos e os pensamos dessa forma, como nos diz Silva (2001). Ou seja, encontrar maneiras de conectar um determinado tema que parece não estar

condizente com um assunto específico, não quer dizer que estamos propriamente fugindo daquele sistema, estamos ampliando um processo de prática de significação que nos permite aprimorar um contexto que, aos olhos menos criteriosos, poderiam passar despercebidos. Ao mesmo tempo, estamos atribuindo uma representatividade, transformando um signo em algo real, considerando que a representação é um sistema de significação (SILVA, 2001), estamos dando chances de reproduzir algo que estava no papel apenas como forma de símbolo. Como sabemos, um símbolo é uma representatividade de algo, uma substituição ou sugestão, pode ser um elemento essencial no processo de comunicação e está ali para possivelmente ser interpretado. Sendo assim, o símbolo no currículo é um elemento que precisa ser pensado, transformado e assim representado em forma de prática na sala de aula.

Considerações Finais

O objetivo geral da presente monografia foi analisar como as disciplinas de formação docente presentes no PPC de Letras Língua Inglesa da UFCG contribuem para a formação inicial dos alunos no trato com a educação inclusiva.

Através do fluxograma (Cf. Anexo A), podemos observar que existem 37 disciplinas obrigatórias no curso de Letras Inglês da UFCG e 11 foram analisadas, nenhuma das disciplinas analisadas são optativas. Ao término das nossas análises foi possível perceber que, embora os assuntos relacionados a esse tema em questão não estejam explícitos nos planos de aula das disciplinas, o professor responsável pela condução das aulas pode, ao invés de olhar para as possíveis limitações presentes nas ementas, gerar meios que possibilitem os alunos estudarem sobre a inclusão em sala de aula. Sendo assim, as disciplinas de eixo docente do curso podem contribuir na formação inicial dos alunos nesse aspecto, porém, é necessário que um professor intermediador oriente e apresente aos alunos conteúdos associados ao tema da educação inclusiva.

A pergunta norteadora desta pesquisa foi: de que forma os planos das disciplinas do eixo docente do Curso de Letras – língua inglesa, na modalidade licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) indicam o preparo dos professores em formação inicial para o trabalho com alunos que possuem deficiência? Chegamos à conclusão de que os planos em si não indicam de maneira transparente, ou seja, é necessário que sejam revistos e reorganizados para que tenhamos uma segurança que estudaremos esses assuntos durante o curso.

Através das análises das ementas, objetivos, e conteúdo programático das disciplinas do eixo docente do Curso de Letras - Língua Inglesa da UFCG, pudemos perceber que, nos dois blocos de categorias criados (bloco das disciplinas que propiciam oportunidades para o trabalho com a educação inclusiva e bloco das disciplinas que aparentam propiciar oportunidades de trabalho com a educação inclusiva), é possível trabalhar perspectivas condizentes à inclusão de pessoas que possuem deficiência. A criação dos quadros, com o intuito de organizar uma melhor visualização dos planos, ajudou a atender nossos critérios de análise, nos possibilitando um olhar cauteloso acerca de estruturas lexicais como as palavras ou expressões, ou ainda de estruturas gramaticais como as frases ou as orações (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Os resultados desta pesquisa revelam que, apesar de não termos explicitamente palavras que nos indiquem um trabalho efetivo com a educação inclusiva, os docentes podem, através de uma metamorfose educativa (SKLIAR, 2006), ampliar os significados existentes dentro dos planos de sua disciplina, assegurando assim, uma garantia de estudo preparatório sobre inclusão, permitindo que os professores em formação entrem em contato com diversas formas de estratégias e adquiram confiança para atender as pessoas e suas diversidades.

A escolha de desenvolvimento deste trabalho representa a minha preocupação com o ensino-aprendizagem relacionado às pessoas com deficiência, pois os mesmos já possuem seus direitos garantidos por lei, porém, a ficção textualista e ou legalista (SKLIAR, 2006) ainda se faz presente no meio escolar e acadêmico.

A realização desta pesquisa me fez conhecer mais sobre o processo da educação inclusiva, buscar entender as leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência, e olhar atentamente para os enunciados curriculares, procurando por possibilidades que possam refletir uma inserção de trabalho com a inclusão. Além disso, percebi um crescimento e satisfação pessoal por poder contribuir no meio acadêmico com um assunto que vem ganhando forças e atenção, após anos de enfrentamento contra os preconceitos e distanciamento no meio escolar e acadêmico.

Por fim, espero que as reflexões desta pesquisa possam incentivar os professores a incluírem a educação inclusiva em suas aulas, garantindo assim, uma excelência na acessibilidade pedagógica. Também almejo que novas pesquisas possam ser desenvolvidas acerca do tema para fortalecer os estudos relacionados a uma educação de qualidade que abranja todas as pluralidades existentes nas salas de aula.

Referências:

BALBINO NETO, A; MEDRADO, B. P. Formação Inicial de Professores e Estágio Supervisionado: o ensino de línguas estrangeiras modernas a partir de uma concepção inclusiva de aprendizagem. In: Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, 2011, Campina Grande. *Anais do VII SELIMEL*. Campina Grande: Editora da UFCG, 2011. v. 07. p. 1-12.

BRASIL. Lei nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm .Acesso em: 28 de mai. de 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, promulgada em 20 de novembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, nov. de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm .Acesso em: 28 de mai. de 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, promulgada em 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm .Acesso em: 29 de mai. de 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 26 de ago. de 2017.

BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa. Resolução nº 23/80 do CONSEPE/UFPB, Portaria n. 90/84 do MEC.

BRASIL. Secretaria de direitos humanos. Portaria n. 2.344, de 3 de novembro de 2010. Seção 1, p. 4. Disponível em: http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf . Acesso em 28 de mai. de 2018.

CARVALHO, J. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO C. E. *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. – (Série, cultura, memória e currículo; v: 6, p. 94-111.

COSTA, M. A. M. Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. 231 f.

ESTEBAN, S; PAZ, M. *Pesquisa Qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: — *Cotidiano escolar, formação de*

professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005. – (Série, cultura, memória e currículo; v: 6), p. 15-42.

FREITAS, M. T. *A Formação Inicial de Professores: Reflexões Sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa da UFCG*. Monografia. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2014.

GIL apud GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. 120. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAVILLE; DIONNE apud PRADO, Alessandro Gonçalves da Silva; GUEDES, Sabrynna Maria Lucena Carneiro; PAIVA, Simone Bastos. *Um Estudo Comparativo das Ementas da Disciplina Sistemas de Informações Contábeis*. 9. XI Encontro de Iniciação à Docência – UFPB/PRG. 2008. Disponível em http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/monitoriapet/ANAIS/Area4/4CCSADFCMT02.pdf. Acesso em 30 de ago. de 2017.

MATOS, S. N; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas nacionais. Vitória da Conquista: *Práxis Educacional*, 2014, v. 10, n. 16, p. 35-59.

MEDRADO, B. P. *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2006.

Pantic, N & Florian. Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, vol 6, no. 3, Set/2015, pp. 333-351. Disponível em: [https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/developing-teachers-as-agents-of-inclusion-and-social-justice\(6fd2b0f2-46e7-4676-9d87-b73b22145d9c\).html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/developing-teachers-as-agents-of-inclusion-and-social-justice(6fd2b0f2-46e7-4676-9d87-b73b22145d9c).html) Acesso em: 08 de jul. de 2018.

PEREIRA, M. E. C. *Pinel- a mania, o tratamento moral e os inícios da psiquiatria contemporânea*. [Clássicos da Psicopatologia] Revista Latinoamericana de Psicologia Fundamental, VII, n. 3. Set/2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v7n3/1415-4714-rlpf-7-3-0113.pdf>. Acesso em 26 de ago. de 2017.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Trad. Tomaz T. da Silva. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 173-210.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 20 de jul. de 2018.

SERPA, M. H. B. *Modos Contemporâneos de Inclusão Escolar: Um Estudo de Caso Múltiplos em Escolas Públicas da Paraíba*. Campina Grande - PB: EDUFCG, 2015.

SILVA, J. E; COSTA. M. A. M. Entre a Teoria e a Prática: A Formação Docente na Pós-Modernidade. In: ARAÚJO, N. S; PINHEIRO-MARIZ, J. (Org). *Línguas, Literatura e Ensino: reflexões da contemporaneidade*. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 101-125.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo/ Tomaz Tadeu da Silva. – 3. ed. 10. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 156 p.

_____. SILVA, T. T. O Currículo Como Fetiche: A Poética e a Política do Texto Curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES. D. (Org). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-33.

SKLIAR, C. A. Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THIESEN, J. S. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? Porto Alegre: *Educação*, 2012. v. 35, n. 1, p. 129-136.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 28 de mai. de 2018.

ANEXO A

UFCG/CH/UAL – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa

Períodos	Disciplinas					Carga Horária
1o NC CD PR	Introdução à Linguística 4 1	Língua Inglesa I 8 80	Teoria do Texto Poético 4 3	Psicologia Educacional 4 4	Fundamentos da Prática Educativa 4 5	360h
2o NC CD PR	Estudos de Oralidade e Escrita 4 6	Língua Inglesa II 8 81 80	Teoria da Narrativa 4 8	Psicologia da Adolescência 4 9	Política Educacional no Brasil 4 10	360h
3o NC CD PR	Estudos Linguísticos Contemporâneos 4 11	Língua Inglesa III 4 82 81	Teorias e Práticas de Compreensão Oral em Língua Inglesa 4 83 81	Psicologia da Infância 4 84	Paradigmas de Ensino 5 15	315h
4o. NC CD PR	Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês - LE 4 85 11,82	Língua Inglesa IV 4 86 82	Teorias e Práticas de Produção Oral em Língua Inglesa 4 87 82	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa 4 88 82	Planejamento e Avaliação 6 20 15	330h
5o. NC CD PR		Língua Inglesa V 4 89 86	Teorias e Práticas de Leitura em Língua Inglesa 4 90 82	Literatura Inglesa Moderna e Contemporânea 4 91 3,8,86	Estágio de Língua Inglesa: Educação Infantil e 1o e 2o Ciclos do Ensino Fundamental 7 92 4,20,82,83,84,85,87,88	285h
6o. NC CD PR		Sintaxe da Língua Inglesa 4 93 86	Literatura Norteamericana Moderna e Contemporânea 4 94 3,8,86	Optativa 4	Estágio de Língua Inglesa: 3o e 4o Ciclos do Ensino Fundamental 7 95 4,9,20,83,85,86,87,88,90	285h
7o. NC CD PR	Semântica e Pragmática da Língua Inglesa 4 96 86	Metodologia da Pesquisa em Linguística ou Literatura ou Língua Estrangeira 4 27 ou 28 ou 54	Teorias e Práticas de Escrita em Língua Inglesa 4 97 86	Optativa 4	Optativa 4	300 h
8o. NC CD PR	Optativa 4	Libras 4 37	Teorias e Práticas de Tradução 4 98 86	Teatro Elizabetano e Poesia Romântica 4 99 3,86	Estágio de Língua Inglesa: 1o e 2o Anos do Ensino Médio 7 100 4,9,20,83,85, 87,88, 89,90,93,96	345h
9o. NC CD PR		Monografia em Linguística ou Literatura ou Língua Estrangeira 4 32 ou 33 ou 58 27 ou 28 ou 54	Literatura Norteamericana do Século XIX 4 101 3,86	Optativa 4	Estágio de Língua Inglesa: 3o. Ano do Ensino Médio 7 102 4,9,20,83,85,87,88,89,90,93,96	285h
Atividades Acadêmico-científico Culturais						210 h
Carga Horária Total						3075h

Legenda

NC Número de Créditos,

CD Código da Disciplina no Fluxograma,

PR Pré-requisitos