

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS
CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PAULISTAS

Natalia Neves Macedo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof^a. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado

CNPq

São Carlos

2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M141fp

Macedo, Natalia Neves.

Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas / Natalia Neves Macedo. -- São Carlos : UFSCar, 2010. 140 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Professores - formação. 2. Formação inicial. 3. Curso de pedagogia. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)



Banca Examinadora da Dissertação de Natalia Neves Macedo.

Profa. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado
(UFSCar)

Ass. KRM Caiado

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
(UFSCar)

Ass. Enicéia Mendes

Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto
(UNESP/Araraquara)

Ass. Mauro

*Aos meus pais e ao meu noivo, que
estiveram presentes em todos os
momentos dessa caminhada....*

AGRADECIMENTOS

À DEUS, pelo dom da vida, por todas as bênção dadas, por todas as graças alcançadas, pela misericórdia, pelo perdão, pelos dons, pelo AMOR... Obrigada Senhor!

À professora Kátia, pela séria e importante orientação dada ao longo de todo esse processo, pelos conhecimentos transmitidos, pela paciência despendida, pelo apoio, pelo carinho, pelos conselhos, pelos abraços e também pela confiança.

*À professora Enicéia, pelas valiosas contribuições dadas a esse trabalho, pela paciência, pela compreensão, e por me ensinar a enxergar o “copo meio cheio”.
Trata-se de um exercício muito importante!*

Ao professor Mauro, pelo apoio, pela confiança, pelo carinho, pelas valiosas contribuições dadas a esse trabalho e, principalmente, pela amizade, a qual levarei comigo por toda a vida!

Aos meus pais, Gracia e Jesus, que sempre estiveram ao meu lado, acreditando em mim, e me dando todo o apoio, compreensão e amor para que eu pudesse estar aqui nesse momento.

Ao meu noivo Cesar, pelo amor, pela paciência e pela compreensão. Por todos os momentos em que esteve ao meu lado, dizendo que tudo daria certo! Obrigada pela confiança que sempre depositou em mim!

Aos coordenadores(as) dos cursos de Pedagogia analisados neste trabalho, pela atenção e pelo encaminhamento dos documentos necessários para a realização dessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: coordenação, professores, funcionários, mestrandos e doutorandos. Obrigada por todos os ensinamentos, trabalhos, eventos, conversas, discussões, apoio... Agradeço a oportunidade de ter feito parte desse Programa!

Ao “Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação – Educação Especial” (LEPEDE`ES), por todos os momentos de discussão, pelos ensinamentos e por todas as contribuições dadas a esse trabalho.

Ao Katiego, educando que me ensinou que a superação dos limites é possível, dentre outras coisas, quando se tem vontade, apoio, compreensão e, acima de tudo, o amor incondicional da família.

A todos aqueles que acreditaram em mim e que, de uma forma ou de outra, me ajudaram nessa caminhada.

Ao Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro que tornou possível a realização desta pesquisa.

A todos vocês, MUITO OBRIGADA!

“Dizem que mais difícil do que adquirir novos conhecimentos é conseguir desprender-se dos velhos. Abandonar uma idéia supõe renunciar a uma parte de nosso pensamento – daquele que consideramos verdade durante muito tempo – e deixar-se fascinar pelo insólito. É nesta capacidade de fascinação que reside o gérmen do progresso”

(MORENO, 1999, p. 13).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal compreender de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo a partir da análise da Proposta Político Pedagógica, da matriz curricular e das ementas das disciplinas oferecidas nesses cursos. Para tanto, adotamos como método de pesquisa a abordagem qualitativa com técnica de análise documental. Foram analisados os documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico, à grade curricular e as ementas das disciplinas de seis dos nove cursos de Pedagogia oferecidos pelas Universidades Estaduais de São Paulo. O referencial teórico adotado compreende a política de inclusão escolar, os estudos e pesquisas sobre a formação de professores e a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia, bem como a política que fundamenta essa formação. Os resultados indicam que os cursos analisados não têm contemplado nos princípios que norteiam sua Proposta Político Pedagógica a formação do futuro professor para a perspectiva da educação inclusiva, com exceção de um curso (curso E), o qual indica em sua Proposta que os licenciandos deverão estar preparados, enquanto futuros professores, para identificar e atender em suas salas estudantes com necessidades educacionais especiais. Todos os cursos têm contemplado as exigências da Resolução CNE/CP N°1/2006, quanto à formação do professor para a “consciência da diversidade”, uma vez que oferecem, no mínimo, uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial em sua matriz curricular, além de outras disciplinas não específicas que abordam conteúdos ou tópicos relacionados a essa temática. Apesar do número reduzido de disciplinas obrigatórias específicas sobre Educação Especial presentes na matriz curricular dos cursos, observamos que a Educação Especial tem conquistado espaço de discussão em diferentes disciplinas do currículo. A partir da análise dos dados, observamos um número considerável de disciplinas que contemplam conteúdos ou tópicos relacionados à Educação Especial em alguns cursos. Essas disciplinas, que se referem a diferentes campos do saber, apresentam em suas ementas conteúdos relacionados, principalmente, à diversidade e à inclusão escolar. Já as disciplinas específicas procuram abordar conteúdos relativos, dentre outros, à formação do professor para a identificação e atuação com alunos com NEE matriculados no ensino regular, tanto em âmbito teórico quanto metodológico. Foi possível observar, também, um número considerável de disciplinas não relacionadas à Educação Especial que contemplam tópicos sobre essa temática em seus planos de ensino. A partir dos resultados, pensamos que uma alternativa viável para a ampliação das discussões relativas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no currículo dos cursos de Pedagogia seja o trabalho interdisciplinar, no qual os professores busquem, além da articulação teoria e prática, a inter-relação dos diferentes conteúdos com as questões referentes à Educação Especial em suas dimensões teórica, prática e metodológica, visando à formação do futuro professor para a realidade escolar no contexto da inclusão. E parece que esse modelo interdisciplinar tem ganhado força nos cursos de Pedagogia, apesar da lógica da racionalidade que ainda rege a organização curricular desses cursos.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Cursos de Pedagogia; Educação inclusiva.

Abstract

This study aimed mainly at understanding how the Special Education in the perspective of the Inclusive Education has been regarded in the Pedagogy courses of the three Public Universities of São Paulo State from the analysis of the Political Pedagogical Proposal, the course structure and the subject amendments offered in these courses. For this, we adopted as a research method the qualitative approach with technical analysis of documents. We analyzed the documents related to the Educational Policy Project, the course structure and the subject amendments of six out of the nine Pedagogy courses offered by the State Universities of São Paulo. The adopted theoretical approach comprises the school inclusion politics, the studies and research on teacher's education and initial training offered by Pedagogy courses, as well as the policy that underlies this training. The results show that the analyzed courses have not regarded, according to the principles that guide their Political Pedagogical Proposal, the training of future teachers to the perspective of inclusive education, with the exception of one course (Course E), which states in its proposal that students should be prepared, as prospective teachers, to identify and care for students with special education needs in their classrooms. All courses have covered the requirements of Resolution CNE / CP No. 1 / 2006, regarding the training of teachers for the "diversity awareness", as they offer at least a compulsory subject on Special Education in its course structure, besides other non-specific disciplines that deal with content or topics related to this issue. Despite the reduced number of required disciplines on Special Education in the structure of these courses, we noticed that Special Education has become increasingly more discussed in different subjects of the course structure. From the data analysis, we observed a considerable number of disciplines that include content or topics related to Special Education in some courses. These disciplines, which relate to different fields of knowledge, show in their amendments content related mainly to diversity and school inclusion. However, the specific disciplines seek to address content related to, among others, training of teachers for the identification and working with students with Special Education Needs enrolled in regular education, both in the theoretical and methodological framework. It was possible to observe, also, a considerable number of subjects not related to Special Education that include topics on this subject in their educational plans. From the results, we believe that a viable alternative to expand discussion concerning the Special Education on the perspective of the Inclusive Education in the structure of Pedagogy courses is the interdisciplinary work, in which teachers seek, besides the theory and practice, the inter -relation of different contents with the issues of Special Education in its theoretical, methodological and practical dimensions, aiming at formation of future teachers to the school reality in the context of inclusion. And it seems that this interdisciplinary model has gained strength in Pedagogy courses, despite the rational logic that still rules the structure organization of these courses.

Keywords: Initial teacher education, Pedagogy courses, Inclusive education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Faculdades e Institutos das Universidades pesquisadas que oferecem o curso de Pedagogia _____	64
QUADRO 2. Formação oferecida, objetivos e princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia ____	71
QUADRO 3. Organização curricular dos cursos de Pedagogia _____	81
QUADRO 4. Número de disciplinas obrigatórias e optativas que contemplam, na ementa, conteúdos relacionados à Educação Especial _____	83
QUADRO 5. Disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial e suas ementas _____	88
QUADRO 6. Disciplinas que contemplam tópicos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos planos de ensino dos cursos de Pedagogia _____	104

SUMÁRIO

Introdução _____	12
CAPÍTULO 1 – Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva	
1.1. A Inclusão Escolar _____	18
1.2. Formação Inicial de Professores _____	28
1.3. Formação no curso de Pedagogia _____	39
CAPÍTULO 2 – Contextualizando a Pesquisa	
2.1. As Universidades Estaduais de São Paulo _____	52
2.1.1 Universidade de São Paulo _____	55
2.1.2 Universidade Estadual de Campinas _____	56
2.1.3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” _____	57
2.2. Problema de Pesquisa e Objetivos _____	60
CAPÍTULO 3 – Metodologia do Trabalho _____	
3.1. Construção dos dados _____	64
3.1. Análise dos dados _____	67
CAPÍTULO 4 – Resultados e Discussões _____	
4.1. Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia _____	69
4.2. Organização curricular e disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial na matriz curricular dos cursos de Pedagogia _____	79
4.3. Conteúdos relacionados à Educação Especial presentes nas disciplinas dos cursos de Pedagogia _____	87

Considerações Finais	114
Referências	126
Apêndice	139

Introdução

*Simplesmente começemos de onde estamos: no meio da confusão.
(Hillman, 1993)*

Não para ficar nela, mas para, estando nela, captar suas configurações e contradições, enxergar nossos limites e descobrir, mesmo na sua opacidade, sinais ou indícios de nossas possibilidades (REIS FILHO, 1984).

Com esta pesquisa buscamos trazer algumas contribuições para o tema da Formação de Professores, tema tão abordado e discutido em inúmeros estudos e pesquisas na área da Educação. Embora muito discutido, vemos que este tema não se esgota, haja vista que encontramos nas políticas públicas de educação pouco ou nenhum indício de apropriação das reivindicações, discussões e reflexões provenientes dos movimentos sociais, das associações acadêmicas, dos educadores e das inúmeras pesquisas relacionadas ao tema desenvolvidas pelas universidades brasileiras na área de Educação.

A discussão sobre a Formação de Professores não deve ser considerada saturada. Há muito por se discutir, há muito por se realizar. Estudos nesta perspectiva, realizados sob diversos ângulos, são essenciais para compor o quadro da história, do diagnóstico e dos desafios da educação no Brasil. Da mesma forma, são fundamentais para subsidiar as políticas de educação voltadas para a formação dos professores da rede básica de ensino. Uma discussão nesse perfil não se inicia do zero. Ela faz parte de um processo de reflexão, sendo continuação do que já foi discutido e base futura para novas inquietações. Uma pesquisa parte sempre da realidade e, a partir dela, busca captar suas configurações e contradições, enxergar seus limites e descobrir possíveis caminhos para sua transformação.

E foi esta a finalidade desta pesquisa: captar as características e os limites dos cursos de Pedagogia de três universidades públicas do Estado de São Paulo para que pudéssemos enxergar nossas possibilidades e, acima de tudo, nossa responsabilidade

perante a formação de professores bem qualificados para a educação básica que pretende ser inclusiva.

Observamos ao longo dos últimos anos um aumento crescente no número de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esse aumento deve-se às iniciativas e reivindicações dos movimentos sociais em prol de uma educação para todos e, conseqüentemente, das políticas públicas de educação na perspectiva da educação inclusiva, que defendem uma escola para todos. Diante desse quadro, são também elaboradas políticas que determinam, dentre outros aspectos, que os cursos de formação de professores da educação básica os capacitem a atuar, na rede regular de ensino, com alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante dessa realidade, esta pesquisa buscou compreender de que maneira os cursos de formação inicial, em particular, os cursos de Pedagogia, estão organizados para assumir a formação de professores responsáveis por atuar, nas classes comuns do ensino regular, com alunos com necessidades educacionais especiais.

Para tanto, elencamos como objetivo principal compreender de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo por meio da Proposta Político Pedagógica, da matriz curricular e das ementas das disciplinas oferecidas nesses cursos.

Compreendemos a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, de modo preferencial, na rede regular de ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20-12-1996, Capítulo V, Educação Especial). Por meio dela deverão ser disponibilizados o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial, os serviços e recursos próprios desse atendimento, e realizadas orientações aos alunos e aos seus professores quanto a sua utilização nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

A Educação Inclusiva é entendida neste estudo como o processo que inclui, em todos os níveis da rede regular de ensino, todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais. No entanto, mais do que o mero acesso à educação, entendemos como educação inclusiva aquela que garante a todos os alunos a

permanência e a apropriação do conhecimento com qualidade. Ou seja, não basta apenas matricular a criança ou jovem na rede regular de ensino, é preciso, igualmente, garantir-lhes o direito de permanecerem na escola e de se apropriarem do conhecimento a que todos têm direito, o conhecimento produzido historicamente e coletivamente pela humanidade. Esse é o verdadeiro sentido da democratização da educação.

Nesse sentido, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é considerada nesta pesquisa como uma educação voltada para os alunos da Educação Especial matriculados na classe comum do ensino regular, os quais, assim como os demais, têm o direito de acesso, permanência e de apropriação do conhecimento nas escolas.

Para a realização da educação nesta perspectiva, são necessários, além de políticas públicas que visem a sua efetivação, recursos humanos, financeiros e materiais, estrutura organizacional e física da escola e condições de trabalho e carreira adequadas dos profissionais da educação. Neste estudo, é focada a formação inicial de professores para atuação, na sala regular dos anos iniciais do ensino fundamental, com alunos com necessidades educacionais especiais. Para esta formação, consideramos como necessários os conhecimentos relacionados à Educação Especial, ou seja, conhecimentos que capacitem o futuro professor a identificar alunos com deficiência e intervir em seu processo de ensino-aprendizagem e de avaliação dessa aprendizagem. Para a intervenção nesse processo, são necessários, dentre outros, conhecimentos sobre: as especificidades dos alunos da Educação Especial e suas necessidades educacionais especiais; os diferentes recursos e metodologias utilizadas para o ensino dessas crianças, as atividades práticas relacionados à atuação com crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, bem como conhecimentos gerais, relacionados aos aspectos políticos, sociais e culturais da área de Educação Especial.

Sem deixar de considerar todas as demais variáveis envolvidas no processo de inclusão escolar, entendemos que, subsidiados pelos conhecimentos relacionados à Educação Especial, os professores poderão atuar com maior segurança em sua sala de aula na perspectiva de uma educação para a inclusão, ou seja, de uma educação que compreende o processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças,

independentemente de suas dificuldades, limitações ou necessidades especiais de ensino. Da mesma forma, providos desses conhecimentos, os professores poderão trabalhar colaborativamente com outros profissionais da educação - e também da saúde, em casos específicos - na elaboração e desenvolvimento de atividades que visem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos e, em particular, dos alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com o documento sobre a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), são considerados como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, focamos este estudo na formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para atuar, na sala de ensino regular, com os alunos da Educação Especial.

Segundo a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, consideram-se pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Transtornos Globais do Desenvolvimento é a expressão utilizada pela *Classificação Estatística Internacional de Doenças* (CID-10) para referenciar pessoas com: autismo infantil; autismo atípico; síndrome de Rett; transtorno desintegrativo da infância; transtorno com hipercinesia associada à deficiência intelectual e a movimentos estereotipados; síndrome de Asperger; transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

Aluno com altas habilidades/superdotação é aquele que possui aptidões biopsicológicas que estão acima dos padrões de desenvolvimento culturalmente aceitos e cientificamente reconhecidos para a faixa etária correspondente¹. Superdotado, de acordo com o *Dicionário Brasileiro de Educação* (1986), é, segundo Duarte (1986, p. 175), o

Educando que apresenta, com comprovação diagnóstica de especialista da área, notável desempenho e ou elevada

¹ Conceito retirado do site do INEP - *Thesaurus Brasileiro da Educação*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/pesquisatermos.asp>> Acesso em: 19/05/2010.

potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora.

Optamos por utilizar neste trabalho o termo pessoa/criança/aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) para designar os alunos da Educação Especial, ou seja, educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em conformidade com o documento sobre a *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008).

Para desenvolvimento desta pesquisa, o texto foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, subdividido em três partes, apresentamos o referencial teórico que norteia a pesquisa. Em um primeiro momento, discorremos sobre o processo de inclusão escolar, desde os movimentos sociais organizados a partir da década de 1970 em prol de uma educação para todos até os dias atuais, com os dados do último censo escolar, realizado no ano de 2009, que apresenta o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns do ensino regular. Em seguida, discutimos a formação inicial de professores, em especial a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia. Por fim, fazemos um breve levantamento histórico dos cursos de Pedagogia no Brasil e apresentamos as legislações vigentes que fundamentam a formação em tais cursos.

No segundo capítulo, subdividido em duas partes, contextualizamos a pesquisa e apresentamos seu problema norteador e seus objetivos. A princípio, discorremos sobre nosso objeto de estudo, qual seja, as Universidades Estaduais do Estado de São Paulo. Neste momento apresentamos brevemente cada universidade e suas respectivas unidades que oferecem o curso de Pedagogia. Em um segundo momento, apresentamos o problema de pesquisa e os objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho.

A opção metodológica para o desenvolvimento da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para o levantamento, construção e análise dos dados são apresentados no terceiro capítulo.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados obtidos e algumas discussões. A partir dos dados obtidos, buscamos realizar uma discussão fundamentada sobre os aspectos comuns e divergentes aos cinco cursos e uma análise crítica sobre a Proposta Pedagógica e a formação curricular que eles estão proporcionando aos licenciandos em Pedagogia na perspectiva de uma formação para a atuação em um sistema educacional inclusivo.

Ao final do trabalho, apresentamos algumas considerações e reflexões que se delinearam no decorrer do estudo, com base nos resultados obtidos.

CAPÍTULO 1 – Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva

1.1. A Inclusão Escolar

Falar sobre a inclusão escolar não significa apenas falar sobre os documentos legais que fundamentam e instituem metas e diretrizes para a inclusão de todas as pessoas e, em particular, das pessoas com NEE no sistema de ensino, mas implica, igualmente, discutir sobre os movimentos sociais que, mesmo antes das iniciativas legais do poder público, tiveram como protagonistas os grupos organizados de pais de pessoas com NEE, ou mesmo de pessoas com diferentes tipos NEE, que se reuniram com o objetivo de discutir propostas e planos de ação, visando à luta por seus direitos.

Comumente, as pessoas com deficiência são consideradas como seres apolíticos. Essa é uma característica historicamente observada nas relações estabelecidas neste campo. Porém, é importante observar que, se a manifestação política das pessoas com deficiência não expressa grande visibilidade, também não se observa uma contrapartida, por parte dos seus observadores, em procurar percebê-la (GARCIA, 2004).

Desde 1979, quando foi instituído o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), alguns grupos organizados e dirigidos por pessoas com deficiência começaram a se reunir, a fim de lutarem por seus direitos. Como consequência do movimento, ocorreu, em Brasília, no ano de 1980, o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que contou com a presença de cerca de 1.000 participantes, incluindo pessoas com diferentes tipos de deficiência, vindos de todo o país. Este foi o primeiro evento em que a pessoa deficiente não foi representada por especialistas, mas sim por si mesma. A partir dessa iniciativa, surgem, na década de 1980, novos movimentos, como: a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Organização Nacional de Entidades de

Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Integração de Surdos, o Movimento de Reintegração dos Hansenianos, a Sociedade Brasileira de Ostromizados e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil (APCB). Toda essa estrutura foi organizada pelas próprias pessoas com deficiência, lançando no Brasil o movimento de auto-ajuda em torno de um segmento até então tutelado pelo Estado e pelas instituições assistenciais. Como consequência desse movimento e de suas reivindicações, o governo federal começou a se estruturar para criar uma política em favor desse segmento, processo que teve início a partir das instituições de educação especial (CORDE, 1996).

Após um longo período de lutas, foi criada, em 1987, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência² (CORDE), que tinha como competência a normatização, articulação e coordenação das ações em nível federal das áreas de atendimento a essas pessoas. Em âmbito municipal e estadual surgem, também da década de 1980, órgãos de apoio às pessoas com deficiência, com a participação ativa dos representantes do segmento. Durante esse período, deu-se também a expansão do movimento em nível internacional, passando a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos a representar a área da deficiência física no Brasil, junto ao Disabled Peoples International, por meio do Conselho Latino-Americano. O movimento das pessoas cegas filia-se à União Mundial de Cegos e à União Latino-Americana de Cegos. Os surdos, por meio da Federação Nacional de Integração de Surdos, estão ligados ao World Federation of the Deaf (Federação Mundial dos Surdos). A partir de então, amplia-se a atuação política e fortalecem-se as lideranças, elementos decisivos para a conquista de uma mudança de postura em relação às pessoas com deficiência³.

Diante do envolvimento crescente dos governos, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, que exigiam que a educação fosse garantida a todos e não apenas a alguns, foram realizados eventos mundiais em prol de uma educação para todos e da qualidade da educação ofertada.

² Transformada, pela Portaria Nº 2.344, de 3 de Novembro de 2010, na Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

³ Idem, *Ibidem*

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou, na década de 1990, dois grandes eventos com o objetivo de criar estratégias para superar a exclusão. No ano de 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, da qual se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos, e, em 1994, foi organizada, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

A *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990) traz em seu preâmbulo dados estatísticos mundiais sobre a exclusão escolar de alguns segmentos da sociedade. Tais dados mostram a existência de um elevado número de analfabetos, sendo, a maioria, de países em desenvolvimento.

Tendo em vista a realidade da época, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos proclamaram algumas metas para a efetivação de uma educação básica para todos. Dentre elas, destacamos: todas as pessoas devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (Artigo 1 § 1); é preciso mais recursos para a educação básica, melhores estruturas institucionais e mudança dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino (Artigo 2, § 1); a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos (Artigo 3, § 1); é preciso dar atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com NEE, tomando medidas que garantam sua igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo (Artigo 3, § 5). Essas, dentre outras metas e objetivos, foram incorporadas a *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, a qual enfatiza, em seu artigo 8, § 1, que “a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990).

Com o objetivo de renovar e relembrar a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, os membros da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, representando

noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos em Salamanca, na Espanha, proclamaram a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, com o objetivo de reafirmar o compromisso mundial em prol da educação para todos e de reconhecer “a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994). Nesta Declaração, foram recomendadas ações na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo que os governos e as organizações fossem guiados por suas propostas e recomendações.

A Declaração de Salamanca é reconhecida pela comunidade acadêmica como um marco histórico e político na área da Educação Especial, em especial no que se refere à luta pela escolarização de pessoas com NEE no ensino regular. Este documento proclama o direito de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas necessidades individuais, ao acesso e permanência à educação por meio de um ensino planejado, capaz de adequar-se a essas necessidades particulares de aprendizagem. De acordo com o documento, crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares, as quais, seguindo uma orientação inclusiva, devem combater atitudes discriminatórias e oferecer educação eficiente e de qualidade.

Para a efetivação dessa educação inclusiva, os membros da Conferência fizeram um apelo aos governos, incitando-os a conceder, por meio de medidas políticas, maior prioridade aos sistemas educativos, para que pudessem se adequar à inclusão escolar de crianças com NEE. Além disso, frisaram a importância de se admitir todas as crianças nas escolas regulares e incitaram os governos a garantirem que, “no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (UNESCO, 1994).

Mesmo trazendo à baila uma histórica reivindicação dos movimentos organizados que lutavam contra todas as formas de exclusão existentes, é importante ressaltar que as iniciativas listadas acima, implantadas em âmbito mundial, tiveram como pano de fundo a necessidade de imposição de políticas homogêneas para a

educação em todo o mundo, buscando reforçar uma conjuntura hegemônica neoliberal (CORAGGIO, 2003).

Trata-se, pois, de uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial, especialmente no que tange as medidas que esses organismos internacionais recomendam aos chamados “países emergentes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

A *Declaração Mundial de Educação para Todos* e a *Declaração de Salamanca* convidaram os governos a programarem políticas públicas que visassem, por meio de reforma na política educacional, garantir o acesso de todos à educação, independente de suas diferenças. Fundamentados em análises da conjuntura social, econômica e política, esses documentos mundiais instituíram diretrizes e elaboraram recomendações que tiveram por objetivo incidir nas formulações internas de cada país no tocante às políticas educacionais. Tais documentos acabaram por influenciar na tomada de decisão dos governos quanto à definição de diretrizes na implantação de políticas educativas no contexto nacional.

No Brasil, esses documentos mundiais influenciaram de forma significativa a elaboração de políticas públicas para a Educação voltadas ao direito de todos à educação escolarizada na perspectiva de uma educação inclusiva.

A *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em outubro de 1988, já preconizava o direito das pessoas com NEE à educação. Considerada uma das mais democráticas, essa Constituição define, em todos os capítulos que tratam do Direito do Cidadão e do Dever do Estado, artigos específicos em relação às pessoas com NEE. Este documento traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Em 1990, esse direito foi reforçado pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* – Lei nº. 8.069/90 -, o qual determina que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (art. 55).

Mas foi a partir da década de 1990, sob a influência dos organismos internacionais e de suas medidas, que a questão sobre a educação das pessoas com NEE passou a ser mais bem discutida e definida em termos de legislação. Neste período, temas como educação para todos, descentralização da gestão educacional e flexibilização na formação de professores passaram a ser debatidos pela sociedade brasileira, ganhando visibilidade em documentos oficiais.

Ao mesmo tempo, iniciou-se um clima de grandes discussões acerca das providências tomadas em função do compromisso assumido em Jomtiem e em Salamanca. A academia não parecia ser contrária ao lema "Educação para todos", mas analisava, criticava e exigia que houvesse realmente "uma escola de qualidade para todos" (ARANHA, 2001).

Em 1994, foi publicada a *Política Nacional de Educação Especial*, a qual buscou orientar o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 1994). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões de participação e aprendizagem, a Política não provocou uma reformulação das práticas educacionais de maneira que fossem valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Em 1996, foi promulgada a atual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, a qual, no âmbito dos artigos 58 e 59, preconizou que os sistemas de ensino deveriam assegurar para a clientela de Educação Especial currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. De acordo com essa Lei, o atendimento educacional deveria ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não fosse possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. A nova LDB

ainda assegurou a terminalidade específica àqueles que não atingissem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Com o objetivo de consolidar o movimento social em prol da inclusão de todas as crianças na escola, foram publicados, em 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Este documento procurou oferecer aos educadores referências para a identificação, no ensino regular, dos que poderiam necessitar de adaptações curriculares, os tipos de adaptações possivelmente necessárias e que se pretendia obter com a utilização dessas medidas. Para além disso, o documento procurou explicitar uma nova posição política: a de que pessoas com NEE tivessem o direito de acesso e permanência ao espaço comum na comunidade, e em especial, a um sistema educacional acolhedor e responsivo a suas necessidades especiais.

Em 2001, foi aprovado o *Plano Nacional de Educação* – Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Dentre suas prioridades para a “década da educação” estava a elevação global do nível de escolaridade da população, tendo em vista as exigências dos órgãos mundiais de financiamento, como o Banco Mundial. Além dessa, o PNE apresentou como objetivos a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência. Este documento apresentou, para cada nível de ensino, o diagnóstico, as diretrizes e os objetivos e metas para superação da realidade apresentada. Para a Educação Especial foi reservado um capítulo exclusivo (capítulo 8). Após apresentar o diagnóstico de matrícula dos alunos com NEE na escola regular, o documento apontou algumas diretrizes para a escolarização desses alunos no sistema regular de ensino, reafirmando o que instituiu a Constituição Federal de 1988. Para tanto, foi frisada a necessidade de recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos para o atendimento desses alunos nas salas de ensino regular e no atendimento educacional especializado. Como metas, o PNE apresentou, dentre outras: generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental; incrementar, se necessário, as classes

especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns.

Em 2006, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, da qual o Brasil é signatário. Esta Convenção estabeleceu, em seu Artigo 24, que os Estados que dela fazem parte deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, adotando medidas para garantir que as crianças com deficiência não fossem excluídas do ensino fundamental, o qual deveria ser inclusivo, de qualidade e gratuito.

Mais recentemente, no ano de 2008, foi promulgada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, a qual trouxe como objetivo central:

[...] assegurar a **inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular**, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, grifos nossos).

De acordo com as diretrizes da Política, o atendimento educacional especializado deve ser oferecido paralelamente ao ensino regular, com o objetivo de oferecer apoio ao desenvolvimento dos alunos nas classes comuns. Este atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular e não deve substituir a escolarização.

Essas transformações sofridas pela educação brasileira a partir dos movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com NEE fizeram com que a Educação Especial redimensionasse o seu papel. Se durante muito tempo ela configurou-se como um sistema paralelo de ensino dirigido ao atendimento dos

educandos com NEE em instituições especializadas, agora ela busca voltar-se ao atendimento desses alunos no ensino regular (PLETSCH; FONTES; GLAT, 2006).

Dados do UNICEF revelam que, dos mais de 500 milhões de pessoas que possuem alguma deficiência (mental, física ou sensorial) no mundo, 140 milhões são crianças, as quais convivem com limitações e são obrigadas a viver, muitas vezes, em condições desfavoráveis.

De acordo com recenseamento da população brasileira realizado no ano de 2000 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca 14,5% da população brasileira declarou possuir algum tipo de deficiência, o que correspondia a cerca de 25 milhões de brasileiros. Neste período, a população brasileira era estimada em 166 milhões de habitantes. Hoje, dez anos depois, com uma população estimada de 192 milhões, o número de pessoas com deficiência pode, também, ter aumentado.

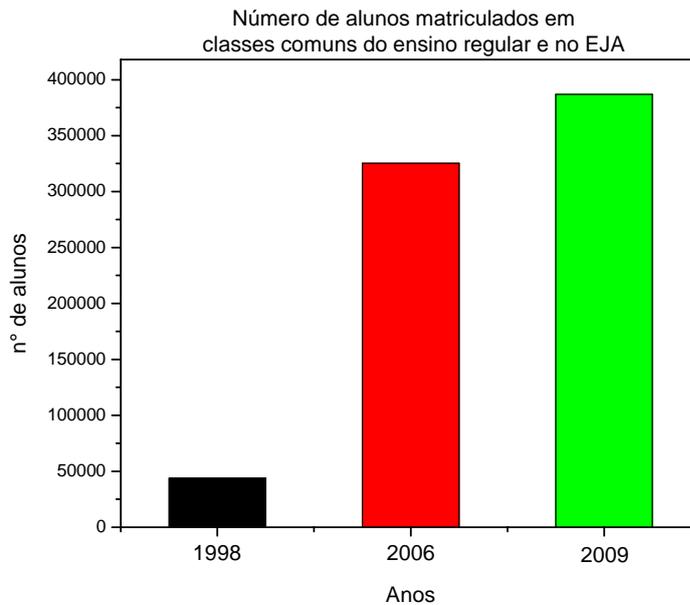
Quando se analisa a situação da educação de pessoas com deficiência em relação à população geral, verifica-se que sua participação é muito baixa quando comparada ao restante da população, mesmo atestando-se que esta também enfrenta problemas, em alguns aspectos, semelhantes a dos alunos com deficiência (KASPER et al., 2008).

Com o avanço dos movimentos sociais e, como consequência, das iniciativas do governo por meio de políticas sobre Educação e Educação Especial na perspectiva da inclusão, o número de matrículas de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino aumentou nos últimos anos.

Tais avanços podem ser demonstrados nos indicadores do Censo Escolar de 2009. Apesar da matrícula de 639.718 alunos com deficiência corresponder a apenas 1,2% da matrícula total de alunos na Educação Básica, desses, 252.687 estão matriculados em 5.590 estabelecimentos exclusivamente especializados ou em classes especiais, o que corresponde a 39,5% do total. Os demais 387.031 alunos estudam em classes comuns do ensino regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2009). Isso evidencia um crescimento de 881% de alunos matriculados em classes comuns do ensino regular em relação ao ano de 1998 e de 119% em relação a 2006, como mostra o gráfico.

Tais avanços tendem a ser mais significativos nos próximos anos, tendo em vista o estabelecido pelas *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional*

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Parecer CNE/CEB Nº 13/2009 –, e pelas *Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado* - Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010, as quais estabelecem, igualmente, que os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos da educação especial.



Fonte: MEC/INEP/DEE – Censo escolar 2006 e 2009.

Embora entendamos que o direito de todos à educação seja uma meta a ser perseguida, concordamos com Souza e Góes (1999) quando afirmam que a análise da inclusão deve ser cautelosa, pois, embora a idéia de escola para todos pareça ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os historicamente excluídos, ela (a escola) mantém as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam aparentemente incluídos.

Como observa Caiado (2008), permanecer e aprender na escola não é um desafio apenas dos alunos da educação especial. O analfabetismo, apesar de significativos avanços, ainda atinge diferentes faixas etárias na Educação Básica. Isso indica a fragilidade do sistema de ensino que ainda carece de qualidade para bem alfabetizar todos os estudantes.

Assim, apesar do avanço no número de alunos matriculados na rede regular de ensino, não devemos nos entusiasmar. É preciso que se faça uma discussão para

além dos dados estatísticos. De nada adianta avanço numérico se não houver um incremento gradativo, contínuo e consistente do processo pedagógico na perspectiva de uma efetiva inclusão. Esse incremento implica ações políticas que envolvam financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente e tantas outras. Entre essas políticas deve ser incluída a de formação docente e valorização do magistério, pois a qualidade do professorado tem papel fundamental, embora não único, nesse processo de qualificação do ensino (BUENO, 1999).

Precisamos nos atentar para o fato de que os alunos com NEE estão sendo inseridos nas salas de ensino regular, e os professores destas classes são os primeiros e fundamentais educadores a se responsabilizarem pelo processo de escolarização desses alunos (FERREIRA, 1999), quando se pensa em uma educação verdadeiramente inclusiva.

Além de toda estrutura física e organizacional, recursos materiais e pedagógicos e melhores condições de trabalho, há que se contar com professores preparados e bem formados, que procurem, por meio de seu trabalho pedagógico, diminuir práticas de exclusão, ao mesmo tempo em que adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias ao ensino dessas crianças (BUENO, 1999).

Nessa perspectiva, a formação inicial apresenta-se como o primeiro e grande passo para a aquisição e articulação desses conhecimentos. Embora não possamos desconsiderar os percursos percorridos antes da formação inicial, a constituição da profissionalização docente tem início no curso de graduação, quando os licenciandos, ao adquirirem os conhecimentos teóricos e práticos do campo educacional, são desafiados, quando professores, a articular esses conhecimentos com as práticas profissionais do campo de atuação.

1.2. Formação Inicial de Professores

O movimento pela educação inclusiva no Brasil tem crescido em meio a mudanças no cenário da educação brasileira, em um momento no qual os modelos tradicionais de organização da escola e do currículo não têm atendido às exigências atuais. Este movimento tem trazido um conjunto de novas reflexões sobre os temas educativos, enriquecendo o nível das discussões sobre a formação de professores e elevando-as a um maior grau de complexidade (SILVA, 2006).

Estudos e pesquisas sobre a formação de professores, em especial sobre a formação inicial, têm sido desenvolvidos sob diferentes ângulos e concepções. Alguns desses estudos (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; SCHÖN, 1992; GUARNIERI, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; MARIN, 1996) discutem sobre a importância de esta formação oferecer os conhecimentos necessários e essenciais para uma atuação pedagógica eficaz dos professores em sala de aula, seja qual for a área de conhecimento de atuação.

Como em qualquer campo de atuação, o conhecimento do professor representa o conjunto de saberes que o habilita para o exercício do magistério e de todas as suas funções profissionais. Dentre os saberes essenciais para o exercício do magistério estão os conhecimentos específicos que o professor deve possuir. De acordo com Tardif (2002), o saber profissional encontra-se na confluência de diferentes fontes de saberes. Dentre esses saberes está o domínio do corpus teórico que o professor deve possuir sobre a área de conhecimento na qual atua e das ciências da educação.

Já na década de 1970, Saviani discutia o papel dos cursos superiores, em especial dos cursos de graduação em Pedagogia, na formação inicial de professores, aventando que tais cursos deveriam possibilitar aos licenciandos uma aguda consciência da realidade de atuação, uma fundamentação teórica que lhes permitisse uma ação coerente, além de uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitasse uma ação eficaz.

O futuro professor, durante sua formação acadêmica, adquire um conjunto de saberes teóricos e técnicos referentes à sua profissão. No entanto, estes saberes, principalmente nos cursos de licenciatura que formam professores para os primeiros anos do ensino fundamental, muitas vezes, são trabalhados de forma inadequada. De acordo com Mello (2001), muitas das disciplinas referentes aos conteúdos e

metodologias sobre conhecimentos específicos que são oferecidas nos cursos de Pedagogia são trabalhadas em um curto espaço de tempo, não visando o aprofundamento e o domínio sobre estes conteúdos, os quais deverão ser trabalhados pelos futuros professores em sala de aula. Nesta mesma direção, Marin (1996, p. 155) afirma que “os professores dos anos iniciais do ensino fundamental possuem algumas carências no domínio dos conteúdos das várias áreas do conhecimento”.

Assim sendo, quer pela falta de tempo ou de adequação na apresentação dos conteúdos aos futuros professores, quer pela carência de alguns conhecimentos específicos apresentada por estes, o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da prática docente pode ser seriamente comprometido. No que se refere aos conhecimentos que esses professores possuem sobre educação especial numa perspectiva de educação inclusiva, esse comprometimento pode ser ainda maior.

Magalhães (1999), em uma pesquisa realizada na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, ouviu a opinião de professores e diretores sobre a inclusão educacional de alunos com NEE na rede regular de ensino, segundo a qual a formação de professores foi destacada como um aspecto relevante para a implementação da proposta inclusiva.

Chacon (2001), com o objetivo de realizar um estudo sobre as respostas das universidades brasileiras à Portaria MEC nº 1.793/94, analisou as disciplinas das grades curriculares e suas respectivas ementas e/ou conteúdos dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso. De acordo com os resultados obtidos, apenas 13 dos 58 cursos de Pedagogia e Psicologia apresentaram alterações na grade curricular, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados.

No contexto da formação e capacitação de professores, Granemann (2007), indica-nos em seu estudo alguns fatores apontados por educadores, sujeitos de sua pesquisa, que contribuem para a prática da educação inclusiva na escola. Dentre os fatores mais apontados encontra-se o da importância de uma formação inicial de qualidade, uma vez que, de acordo com os sujeitos pesquisados, “um profissional bem preparado, consciente de seu papel e de sua função na escola, contribui de forma

mais efetiva para a implementação de uma escola inclusiva” (GRANNEMAN, 2007, p. 11).

Ocloo e Michael (2008), num estudo sobre a percepção de professores da escola básica sobre educação inclusiva em Hohoe, distrito de Ghana, na África, constataram que, embora os professores sejam expostos à política de educação inclusiva, alguns fatores dificultam a execução de tais políticas. Dentre esses fatores encontra-se a ausência de uma formação adequada que capacite os professores para o trabalho pedagógico com alunos que possuam alguma deficiência em suas salas de aula.

Segundo Sharma, Forlin e Loreman (2008), em um estudo sobre a formação inicial para a educação inclusiva de 603 professores da Austrália, Canadá, Hong Kong e Singapura, afirmam que as instituições formadoras devem assegurar que os professores sejam formados para atuar em salas de aula com alunos que apresentem diferentes necessidades de aprendizagem. Nesta mesma direção, Lambe (2007), em seu estudo intitulado *Northern Ireland Student Teachers' Changing Attitudes towards Inclusive Education during Initial Teacher Training*, assevera que, frente às atitudes positivas que os professores possuem sobre a inclusão está a preocupação com sua competência para ensinar os alunos com necessidades especiais em sala de aula. No que se refere à relação teoria e prática, o autor conclui que a formação inicial na Irlanda do Norte deverá ser revista, a fim de garantir que os futuros professores adquiram experiências práticas sobre a inclusão escolar durante o curso de formação.

Quando falamos sobre a formação do professor para a atuação, nos anos iniciais do ensino fundamental, com alunos com NEE, damos ênfase à sua formação geral, dada nos cursos de Pedagogia, e não mais à formação do professor habilitado em Educação Especial. As habilitações em Educação Especial ou em suas áreas específicas foram extintas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP N°1/2006)⁴. No entanto, não desconsideramos a importância e a

⁴ Atualmente, a formação do especialista em educação especial é aceita em níveis de graduação e pós-graduação. Apenas duas Universidades brasileiras oferecem o curso de graduação em Educação Especial: Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal de São Carlos. Em nível de pós-graduação *latu sensu*, várias Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e particulares, oferecem o curso de especialização na área. Na modalidade *stricto sensu*, algumas IES particulares oferecem pós-graduação tendo a questão da Educação Especial ou da Educação Inclusiva como tema de disciplinas, de dissertações ou teses, mas apenas uma IES, a Universidade Federal de São Carlos, oferece Mestrado e Doutorado em Educação Especial.

necessidade da formação desse profissional (especialista) e de seu papel no processo de inclusão escolar, uma vez que são esses os que mais capacitados se apresentam para o Atendimento Educacional Especializado de alunos com NEE e para o suporte a esses alunos no ensino regular para o desenvolvimento de seu processo de ensino-aprendizagem. Apenas consideramos imprescindível que, na formação em Pedagogia, o futuro professor do ensino regular adquira os conhecimentos essenciais e necessários para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos com especialistas em Educação Especial e para um trabalho prático com alunos com NEE, visando à inclusão desse aluno, em seu sentido concreto, no sistema regular de ensino.

De acordo com Jiménez (1997), toda qualificação profissional numa perspectiva inclusiva deve estar empenhada na oferta de condições que favoreçam o desenvolvimento de uma competência voltada para a aceitação da diversidade apresentada pela clientela escolar, bem como pelo entendimento dos caminhos que o aluno percorre no processo de (re)construção de conhecimentos. É só a partir da compreensão desse processo que o profissional da educação poderá desenvolver sua prática, criando novas formas de ensinar e difundindo conhecimentos que atendam à heterogeneidade dos aprendizes sob sua responsabilidade.

Sob este prisma, a qualificação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos no seu conjunto e da crença desse profissional de que pode construir novas alternativas e desenvolver um trabalho diversificado (JESUS, 2008). Neste contexto, a formação do profissional da educação deveria ser repensada com bases nas novas realidades e exigências educacionais.

A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental deve contemplar, como a própria nomenclatura indica, os conteúdos, metodologias e conhecimentos pedagógicos essenciais que serão mobilizados por ele em sua prática docente. No que diz respeito ao trabalho com alunos com NEE em salas de ensino regular, é importante que o futuro professor adquira no curso de formação inicial, em particular nos cursos de Pedagogia, conhecimentos sobre educação especial que o capacite a: avaliar; acompanhar o desempenho e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno; trabalhar de forma colaborativa com os profissionais especializados para o atendimento da criança com NEE dentro e fora da sala de aula; organizar planos de

aula de acordo com suas necessidades específicas; elaborar intervenções para a aprendizagem e possíveis adaptações curriculares; promover a troca entre os alunos e buscar metodologias diferenciadas, visando à aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas possíveis dificuldades ou limitações.

Enfim, é importante que o professor adquira nos cursos de formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas os conhecimentos sobre as características da criança com NEE e seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ele seja capaz, na prática, de possibilitar a este aluno sucesso no processo de aprendizagem. Certamente, o professor da sala de ensino regular não é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da criança com NEE. Para isso, existe na escola (ou deveria existir) também a figura do professor especialista, que tem como função oferecer todo o apoio e suporte necessário para o trabalho prático com este aluno na sala de ensino regular, bem como na sala de recursos, em casos específicos. No entanto, consideramos que, para que haja um trabalho colaborativo entre esses dois profissionais, o professor da sala regular deve possuir, dentre outros, os conhecimentos básicos sobre o processo de desenvolvimento dessa criança e das diferentes metodologias que podem ser utilizadas quando do ensino dos conteúdos. Desta maneira, o trabalho entre esses profissionais poderá ocorrer de forma colaborativa. Caso contrário, o trabalho será elaborado e desenvolvido apenas pelo professor especialista, em momentos de atendimento individualizado.

Numa perspectiva inclusiva, o professor deve pôr em prática uma metodologia de ensino que atenda todos os alunos da classe regular, mas que seja também adequada para atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram um trabalho diferenciado.

Cabe-nos ressaltar que a formação inicial não deve ser caracterizada como a única responsável pela formação profissional docente, tendo em vista que, como afirma Tardif (2002), os professores, em sua ação pedagógica, mobilizam e se apóiam em uma série de saberes provenientes de diferentes fontes. Da mesma forma, não devemos considerar que uma formação inicial inadequada seja a causa exclusiva de práticas pedagógicas excludentes. É importante considerar que o professor está inserido dentro de um contexto, que é o da escola, e que esta, por sua vez, insere-se

em um contexto maior, que é o sistema de ensino, guiado por políticas públicas. Assim, fatores como a estrutura física e organizacional da escola, os recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos que a escola dispõe, bem como as condições em que se desenvolve o trabalho do professor são também fatores importantes que devem ser ponderados no momento da análise da prática pedagógica do professor, na atuação com alunos com ou sem NEE.

Não basta, pois, pensarmos apenas em uma boa formação inicial. Não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que representem a importância do papel do professor sem considerar, por exemplo, a necessidade de associá-la a uma carreira que seja atraente e que estimule investimento pessoal dos professores.

Todo esforço que vem sendo feito no campo da formação de professores tem esbarrado na dura realidade do campo de trabalho na escola pública, esta também degradada e desqualificada como espaço de formação das novas gerações. É grande o número de professores que abandonam a profissão em razão das péssimas condições de trabalho, dos baixos salários ou, ainda, da impossibilidade de vislumbrarem perspectiva de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. O cotidiano da sala de aula solicita do profissional uma gama de atividades que compreendem desde a tarefa de preparação de aulas, participação em planejamentos, até a exaustiva correção de provas. E são nessas condições adversas que os professores tentam suscitar o aprendizado de todos: uma tarefa complexa no contexto de uma escola questionada em suas funções na contemporaneidade. É preciso, pois, considerar que a inclusão educacional depende de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (FREITAS, 1999, MAGALHÃES, 2009).

Os professores que atuam com responsabilidade e investem em seu desenvolvimento profissional não tem tido esse empenho devidamente considerado. O aumento de vagas na educação básica veio acompanhado de perda de qualidade em muitos casos, com diminuição de salário real, classes superlotadas, aumento da jornada de trabalho, entre outros problemas. Assim, pensar numa política de

formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, na busca por uma educação de qualidade, que garanta a inclusão de todos (CAMPOS, 1999; FREITAS, 1999; FREITAS, 2007).

Dentre tantos elementos que influenciam e condicionam o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, está o dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. Embora não determinante para o desenvolvimento profissional, a formação acadêmica possui um papel fundamental na atuação docente, pois é nela que os futuros professores irão adquirir os conhecimentos essenciais que fundamentarão sua prática. De acordo com Guarnieri (1996), o aprendizado da profissão docente inicia-se nos cursos de formação inicial de professores, embora não possamos desconsiderar a trajetória escolar percorrida antes de tais cursos, como também a influência dos processos educativos que ocorrem em outros âmbitos da sociedade, além da escola. O processo formativo prossegue no exercício pleno de sua profissão e constitui-se em um movimento de trabalho e formação contínuos ao longo de sua carreira.

Em seu artigo 59, a LDB (1996) determina que, para o atendimento de alunos com NEE, os sistemas de ensino devem assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

A formação de profissionais na área da educação é, atualmente, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior. O Plano Nacional de Educação estabeleceu princípios para essa formação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 fixou onde essa formação deve ocorrer:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Nas disposições transitórias, Art. 87, parágrafo 4º, essa Lei estabelece que, ao findar a década da educação (ano de 2007), "somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (BRASIL, 1996).

Assim, por se configurarem como o novo lócus de formação dos profissionais responsáveis pelo magistério nos primeiros anos do ensino fundamental, cabe aos cursos superiores de formação criar nos futuros professores uma consciência crítica sobre a realidade na qual irão trabalhar, bem como fornecer uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinará no futuro, que lhes possibilite uma ação educacional eficaz (MAZZOTA, 1993; CARTOLANO, 1998), a fim de que eles possam exercer sua prática de forma eficiente e se adequar às expectativas e necessidades da sociedade atual.

De acordo com o Parecer 9/2001 CNE/CP sobre as diretrizes a serem seguidas nos cursos de formação de professores:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 26).

Mesmo antes da promulgação da LDB de 1996, a Portaria MEC nº 1793, de dezembro de 1994, recomendou, em seu artigo 1º, a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais Licenciaturas.

Da mesma forma, o Decreto nº 5626, de dezembro de 2005, que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), determinou a inserção da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, e como optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

A instituição de ensino superior, por meio dos cursos de licenciatura, transforma estudantes em professores/educadores. É com o conhecimento e a educação desenvolvidos nos cursos de graduação que esses sujeitos atuarão na

educação básica. Por determinações legais, o aluno com NEE deve ser matriculado, preferencialmente, na rede regular de ensino básico. Dessa forma, o profissional que escolhe a profissão do magistério opta, também, pela possibilidade de atuar diretamente com alunos com NEE. De acordo com Cartolano (1998, p. 2):

[...] como homens do seu tempo, os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. Isso significa, por exemplo, saber analisar e criticar propostas oficiais ou institucionais da educação - a da "escola única" (Declaração de Salamanca, 1994), a "da Integração" (Política Nacional de Educação Especial, 1994) - a fim de reconhecer sua pertinência, ou não, às condições históricas existentes.

Além de fundamentos sociais e psicológicos da educação e dos propósitos da organização de programas de ensino, é preciso que os cursos de formação inicial proporcionem aos seus alunos experiências práticas com crianças que apresentem NEE integradas com a teoria, bem como incluir informações sobre as características dessas crianças, das mais atuais práticas educativas e das bases teóricas e experimentais sobre as quais essas práticas estão fundamentadas (MAZZOTA, 1993).

Atuar com alunos com NEE exige do professor maior atenção em relação à sua prática. Além de adaptações do espaço físico, de serviços de apoio, de um material pedagógico adequado ou de qualquer alteração necessária para facilitar o processo de aprendizagem, o aluno com NEE necessita de intervenções e de algumas adaptações na apresentação dos conteúdos. Assim, o professor que possui um aluno com NEE em sua sala de aula não pode deter-se em planejamentos padronizados de ensino. Ao contrário, as necessidades específicas desse aluno também criam a necessidade de novas e diferentes formas de apresentar o conteúdo escolar, ação que proporciona maior compreensão por parte deste aluno e dos demais.

No entanto, nem todos os professores estão preparados para adequar a sua forma de ensinar às características e necessidades particulares dos alunos ou não

dispõem de recursos materiais ou de apoio de um profissional especializado que o auxilie no atendimento ao aluno que necessita de atendimento educacional especial em sala de aula. Assim, alunos que precisam de intervenções específicas ou de suporte imediato não são logo atendidos, o que prejudica ainda mais seu entrosamento na dinâmica da turma. Diante disso, pensamos que um importante fator que pode prejudicar o processo de efetivação da inclusão seja a ausência de uma formação inicial adequada que forneça ao futuro professor que atuará na rede regular de ensino, dentre outros elementos, conhecimentos básicos sobre o processo de ensino e de aprendizagem de alunos que apresentem NEE.

No entanto, como já observado, a escola inclusiva não depende apenas de professores bem preparados. Além de recursos humanos, a escola necessita de recursos financeiros, materiais, técnicos e pedagógicos para oferecer ensino de qualidade a todos os alunos. Pensar em uma política de educação inclusiva implica pensar, simultaneamente, em investimento público, em organização do sistema escolar, em formação docente e em condições de trabalho. Da mesma forma, pensar em uma política global de formação de professores não significa apenas considerar a formação inicial, mas também a formação continuada, as condições de trabalho pedagógico, salário e carreira, na perspectiva de valorização do magistério.

A formação inicial não é, por si só, determinante para o desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade, mas é fundamental, uma vez que é ela a responsável por oferecer os conhecimentos teóricos e práticos necessários ao professor, àquele que atuará, de forma direta, com alunos com ou sem NEE em sala de aula. Uma boa formação, que contemple conteúdos que abarquem a realidade na qual o licenciando, futuro professor, irá atuar e que o habilite, teórica e praticamente, para a atuação nesta realidade, é importante tanto para a realização de práticas bem sucedidas quanto para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Um dos grandes desafios apresentados atualmente aos cursos de formação de professores é a elaboração de um currículo que desenvolva nos licenciandos habilidades e conhecimentos para atuarem em uma escola inclusiva, que seja acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentem (FREITAS, 2006).

1.3. Formação no Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia teve origem, no Brasil, com o Decreto-Lei Nº 1190/39, de 4 de abril de 1939. Ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, o mencionado Decreto estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, também, a didática como seção especial. As seções de filosofia, ciências e letras compreendiam, cada uma, diferentes cursos, mas a seção de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Surge, então, o curso de pedagogia, definido como um curso de bacharelado (SAVIANI, 2008a).

O diploma de licenciado, para todos os cursos, era obtido quando o estudante acrescentava ao curso de bacharelado o curso de didática, com duração de um ano (esquema “3+1”). No caso do curso de Pedagogia, o bacharel deveria cursar apenas duas disciplinas, uma vez que as demais disciplinas do curso de didática já faziam parte de seu currículo⁵. No modelo de currículo implantado pelo Decreto Nº 1190/39 não havia disciplinas relacionadas especificamente à Educação Especial.

Essa estrutura prevaleceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. A partir dessa Lei e das alterações decorrentes do Parecer Nº 251, aprovado em 1962, o curso passou a ter nova regulamentação. Na nova estrutura, o curso passou a ter duração de quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura. Neste novo modelo as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado. O currículo ainda manteve seu caráter generalista, porém, com algumas alterações. O novo currículo compreendia disciplinas obrigatórias e ganhou onze opcionais, dentre as quais os alunos deveriam cursar duas⁶.

Com a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, houve uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer nº 252/69 do CFE, do qual resultou a Resolução CFE Nº 2/69, que fixou os

⁵ Idem, *Ibidem*

⁶ Idem, *Ibidem*

conteúdos e a duração do curso de Pedagogia. De acordo com esta Resolução, a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de administração, supervisão e inspeção escolar deveria ser realizada no curso de graduação em Pedagogia, fixando para esta formação o título único de licenciado com modalidades diversas de habilitação⁷.

O currículo apresentava um núcleo comum, composto pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e Didática. Além do núcleo comum, o currículo contemplava as habilitações específicas. As habilitações previstas eram: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, Administração Escolar para o exercício na escola de 1º grau, Supervisão Escolar para o exercício na escola de 1º grau, Inspeção Escolar para o exercício na escola de 1º grau. O estudante poderia cursar, no máximo, duas habilitações concomitantemente, sendo permitido seu retorno para obter novas habilitações mediante complementação de estudos, as quais seriam apostiladas no diploma (MAZZOTA, 1993; SAVIANI, 2008a). Não havia, até este momento, habilitação prevista para formação em Educação Especial no ensino superior.

Foi apenas no ano de 1972 que o primeiro curso de formação de professores de excepcionais (área de ensino de deficientes mentais) do país foi instalado no Estado de São Paulo, em nível superior, como habilitação específica do Curso de Pedagogia. Tal iniciativa foi tomada pela Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, no município de Franca (SP). O curso de Pedagogia, autorizado a funcionar nos termos do Parecer CFE nº 252/69, oferecia, além da habilitação “Educação de Excepcionais Deficientes Mentais, em licenciatura plena, as habilitações em Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Orientação Educacional de 1º e 2º Graus e Ensino de Disciplinas e Atividades Práticas do Curso Normal (Magistério). O curso era oferecido nos períodos diurno e noturno (MAZZOTA, 1993).

Após esta primeira iniciativa, outras foram implementadas. Em 1973, o Colégio Universitário da Universidade Mackenzie, de São Paulo, criou, dentre

⁷ *Idem, Ibidem*

outras, a habilitação para o “Magistério de Deficientes Mentais”. No mesmo ano, foi instalada a habilitação em “Educação de Deficientes da Audiocomunicação” no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), também na capital paulista. Em 1975, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP), foi autorizado o funcionamento da “Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais”, sob forma de licenciatura plena, no curso de Pedagogia. No ano de 1976, a Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras teve aprovado o projeto para funcionamento da “Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais”. No mesmo ano, a Universidade de Mogi das Cruzes instalou a “Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação” no curso de Pedagogia, a qual foi reconhecida apenas em 1978, pelo Decreto nº 82.536/78⁸.

Apenas no ano de 1977, mediante estudos realizados cuidadosamente por uma Comissão de Educação Especial e de um estreito entrosamento entre a Secretaria de Educação, concretizou-se, na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, a implantação da Educação Especial em uma Universidade Pública Estadual, em dois de seus *campi*: Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação de Marília, 1977, com a “Habilitação para o Ensino de Retardados Mentais e Deficientes Visuais”; Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação - Campus de Araraquara, 1986, com a “Habilitação de Educação Especial – Ensino de Deficientes Mentais”. Em 1978, foi instalada, no curso de Pedagogia da Universidade Metodista de Piracicaba, a “Habilitação em Educação de Deficientes Mentais”. Em 1980, pelo Parecer CEE nº 1189/80, foi autorizada, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jaú, a “Habilitação em Educação de Excepcionais Deficientes Mentais” no curso de Pedagogia. Em 1982, a Universidade de Taubaté obteve o reconhecimento de suas “Habilitações em Educação de Deficientes de Audiocomunicação e Educação de Deficientes Mentais” no curso de Pedagogia. No mesmo ano, o Centro de Estudos Superiores do Carmo obteve o reconhecimento do curso de Pedagogia com três habilitações em Educação Especial: “Habilitação em

⁸ Idem, *Ibidem*

Educação do Deficiente de Audiocomunicação”, “Habilitação em Educação do Deficiente Mental” e “Habilitação em Educação do deficiente Visual”⁹.

Finalmente, em 1983, após vários estudos realizados desde o início da década de 1970, a Universidade de São Paulo (USP) instalou, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FEUSP), as habilitações em “Educação de Deficientes Mentais” e “Educação de Deficientes Visuais”. A exemplo das outras duas Universidades estaduais – USP e UNESP -, a Universidade Estadual de Campinas instalou, no ano de 1988, a “Habilitação em Educação de Deficientes Mentais”, também no curso de Pedagogia¹⁰.

Posteriormente, todas as habilitações específicas nos cursos de graduação em Pedagogia seriam formalmente extintas no ano de 2006, com a Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A configuração da formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracterizou-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior (FREITAS, 2007).

No final do século XX e início do século XXI, o Banco Mundial (BM) voltou a ter como uma de suas prioridades o ensino superior, com base no discurso da “sociedade do conhecimento”, segundo o qual níveis mais elevados de educação seriam fundamentais para o desenvolvimento e competitividade das nações num mundo globalizado. Desde os anos 1980, a educação superior perdeu prioridade na política educacional do Banco Mundial (BM), sofrendo, em vários países do mundo – como foi também o caso do Brasil -, cortes severos e mudanças afinadas com as diretrizes propostas por este organismo, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando os gastos com o ensino superior público e “otimização de sua eficiência”, adotando práticas de gestão empresarial, ao mesmo tempo em que

⁹ Idem, *Ibdem*

¹⁰ Idem, *Ibdem*

abria espaço para o crescimento do setor privado. No final da década de 1990 e início deste século, o BM voltou a defender a criação de Institutos Superiores de Educação, mas não a partir de uma oferta do setor público, e sim para sua abertura, como uma área de negócios, ao setor privado. Defendia-se, a diversificação das instituições, com formação profissional e técnica de curta duração. Os cursos pós-secundários deveriam ser elevados à categoria de nível superior e destinar-se aos mais pobres, sendo pagos e oferecidos pelo setor privado. Reforçaram-se as modalidades de ensino à distância e semipresenciais e enfatizou-se um sistema estratificado, com poucas universidades de pesquisa, as quais deveriam atender a elite intelectual do país e desenvolver projetos com o intuito de acelerar seu desenvolvimento econômico e a competitividade das empresas (SIQUEIRA, 2004).

Foi neste contexto mundial que, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A partir de sua aprovação, acirraram-se os debates em torno da formação dos profissionais da educação. Esta Lei reforçou a dicotomia entre professores e especialistas e tirou dos cursos de Pedagogia e das Faculdades de Educação o lócus preferencial para a formação do professor para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental:

Art. 63. Os **institutos superiores de educação** manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o **curso normal superior**, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em **cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação**, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008b), como foi o caso dos Cursos Normais

Superiores, que passaram a ser oferecidos em instituições particulares de ensino, em curta duração, para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A partir dessa nova estrutura organizacional, que colocou no centro do debate sobre a formação de professores os Institutos Superiores de Educação, as associações, como a ANFOPE¹¹, se posicionaram contrárias a essas iniciativas, pois indicavam uma reformulação às avessas, desconsiderando as atuais Instituições formadoras como locus de produção de conhecimento e agências responsáveis pela formação de profissionais da educação. A ANFOPE posicionou-se claramente contrária à criação da rede paralela de Institutos Superiores de Educação. Essa posição contrária foi enviada ao INEP¹² para a elaboração do Plano Nacional de Educação (FREITAS, 1999).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, veio reforçar os termos do artigo 62 da LDB sobre a formação do professor da educação básica, afirmando que a formação inicial desses profissionais deveria ser responsabilidade, principalmente, das Instituições de Ensino Superior. Da mesma forma, reafirmou a habilitação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, admitida em nível médio, modalidade normal. Para as duas últimas modalidades de ensino, o PNE estabeleceu como meta, também, o oferecimento de cursos de especialização.

Como princípios a serem seguidos na formação dos profissionais da educação, o PNE estabeleceu que os cursos deveriam obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, dentre outros, “a inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001).

Além desses princípios, o Plano apresentou vinte e oito objetivos e metas para a formação docente e valorização do magistério para a “década da educação”. No que se refere à formação do professor para atuação com alunos com NEE na escola regular, o PNE trouxe como meta a inclusão, em todos os cursos de formação

¹¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

¹² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira”.

profissional, de nível médio e superior, “conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social”¹³.

Ainda como meta, o PNE estabeleceu que, dentro do prazo de um ano após sua aprovação, fossem elaboradas diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Neste período, um conjunto de educadores integrantes das principais entidades organizadas da sociedade civil no campo da educação, como a ANPED¹⁴, ANFOPE, ANPAE¹⁵, FORUMDIR¹⁶, CEDES¹⁷ e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, provocaram novos debates acerca da formação dos profissionais da educação, a fim de construir uma proposta para as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a qual foi encaminhada, pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e Formação de Professores, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2002 (CAMPOS, 2004), já que seria essa legislação a que efetivamente daria qual a especificidade do pedagogo e, assim, a finalidade da formação no curso de Pedagogia.

No ano de 2002, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura e de graduação plena, e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE.

No entanto, apesar de terem disposto sobre a formação de professores, tais Resoluções não trouxeram, em seu bojo, diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia.

¹³ Idem, *Ibidem*

¹⁴ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

¹⁵ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

¹⁶ Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

¹⁷ Centro de Estudos Direito e Sociedade.

Com o objetivo de reavivar as discussões e propor uma definição para a formação do professor, as entidades e estudiosos da área encaminharam ao Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2004, uma nova proposta para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Neste documento, estas entidades enfatizaram a necessidade de definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério que contemplasse, no âmbito das políticas educacionais, uma sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira, bem como a formação continuada como um direito dos professores e responsabilidade do Estado e das instituições escolares. O documento ainda reiterou que a formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, constitui um dos principais requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país (CAMPOS, 2004).

Diante dos debates, o Conselho Nacional de Educação (CNE) designou uma Comissão Bicameral com a finalidade de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Após considerar as contribuições apresentadas pelas associações de estudos e pesquisas em educação e por sindicatos e entidades estudantis, a Comissão promoveu, em dezembro do mesmo ano, uma audiência pública para a participação de toda a comunidade na discussão sobre os princípios, formas de organização e titulação a ser oferecida no curso de Pedagogia. Em 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu a tarefa de elaborar uma primeira proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Após aprofundar os estudos sobre as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas e a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, a Comissão submeteu uma primeira versão do Projeto de Resolução à apreciação da comunidade educacional. Em resposta a essa consulta, de março a outubro de 2005, foram feitas críticas e sugestões, as quais foram encaminhadas aos membros da comissão (BRASIL, 2005).

Em dezembro de 2005, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2005, o qual apresentou o relatório elaborado pelo CNE que fundamentou a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, aprovada em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. O

documento contemplou muitas das contribuições apresentadas ao CNE pelas associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudo sobre a Educação Básica e a formação dos profissionais que nela atuam.

A partir dessa Resolução, o curso de Pedagogia recuperou para si a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além das funções não docentes desse profissional. De acordo com as Diretrizes,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e nas outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Evidencia-se, pois, uma incoerência entre a LDB (1996) e Resolução CNE/CP nº 1/2006, já que a primeira vai ao encontro de uma concepção que vê o pedagogo como especialista, frisando a separação entre o pedagogo/especialista e o professor, enquanto a segunda elucida a concepção de pedagogo como profissional cuja tarefa não se limita à docência, mas cuja base está nela.

É importante salientar que, embora as Diretrizes carreguem em seu bojo as contradições e conflitos de interesses que marcam as políticas educacionais no Brasil, elas representam um relevante avanço na perspectiva de formação do pedagogo, na medida em que:

- assumem a docência como base da formação do pedagogo;
- propõem uma formação integrada e multidisciplinar, não fragmentada em habilitações;
- ampliam a perspectiva de formação para além da visão disciplinar;
- destacam a importância da pesquisa e do estágio curricular;
- ampliam a carga horária para a formação em Pedagogia, o que implica em, no mínimo, 4 anos para a realização dessa formação.

Apensar desse avanço, concordamos com Saviani (2007, p. 127) quando discute sobre o caráter paradoxal das Diretrizes:

[...] são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz

excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivos no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência.

Nesta perspectiva, caberia ao professor atuar em diferentes áreas, em inúmeros espaços e com diversificação de tarefas.

No que se refere às habilitações específicas, podemos destacar o Artigo 10º da citada Resolução. As Diretrizes extinguiram as habilitações nos cursos de Pedagogia e, diante da nova mudança, tais cursos deveriam elaborar um novo Projeto Político Pedagógico no prazo máximo de um ano, a contar da data de publicação da referida Resolução.

Como atribuições do pedagogo, as Diretrizes definem: lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, atuar na gestão educacional, em espaços não-escolares, realizar pesquisas dentro do campo educativo, além de atender a novas demandas da sociedade como o **reconhecimento à diversidade** – compreendida como as diferentes peculiaridades do ser humano, características físicas, culturais, sociais, religiosas, entre outras – e **contribuir para superação de exclusões e preconceitos a essas diferenças** (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Como observa Saviani (2008b), no que se refere à formação do pedagogo para atuação com crianças com NEE na escola regular, as Diretrizes pouco dispuseram. A questão é tratada apenas em dois de seus artigos: artigo 5º, inciso X - “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” e artigo 8º, inciso III - “atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas”.

Vemos, no primeiro artigo, que a menção não chega a ser à modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol da consciência da diversidade. No segundo caso, a formação para a atuação com crianças com NEE limita-se a uma atividade

complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos (SAVIANI, 2008b).

No entanto, mesmo não ressaltando com maior atenção a necessidade de formação do Pedagogo para atuação, na rede comum de ensino, com alunos com NEE, o documento trouxe em seu bojo alguns elementos importantes para pensarmos esta formação.

Ao estabelecer a organização curricular do curso de Pedagogia, as Diretrizes apresentam os elementos formativos de cada núcleo de estudos. Para o núcleo de estudos básicos, é apresentado, dentre outros elementos, a

aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial (BRASIL, 2006, p. 3)

Com efeito, entendemos que, na formação em Pedagogia, o licenciando, futuro professor da educação básica, deve obter conhecimentos sobre o desenvolvimento de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo aqueles que possam apresentar NEE em alguma das dimensões citadas.

Além disso, o documento traz como elemento formativo do núcleo de estudos básicos a “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças [...]” (BRASIL, p. 3). A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não é considerada uma linguagem ou código de linguagem, mas, com seu próprio conjunto de sinais e de regras gramaticais, constitui-se como língua a ser compreendida e decodificada. Assim, o professor que tiver em sua sala de aula algum aluno que necessite utilizar a LIBRAS, deverá conhecer esta língua e seus fundamentos, mesmo que de forma não aprofundada (conhecimentos básicos), a fim realizar um trabalho didático eficiente também com este aluno. O mesmo vale para outros códigos de linguagem oral e escrita, como, por exemplo, o sistema Braille e as Comunicações Alternativas (CA). Todavia, ressaltamos que, como profissional do ensino regular, o professor não necessita conhecer com profundidade esses códigos. Como sabemos, não é função do curso de Pedagogia formar especialistas em Educação Especial. No entanto, consideramos ser necessário que esses cursos ofereçam aos futuros professores os conhecimentos básicos sobre esses diferentes códigos de linguagem –

ou, ao menos, discussão sobre a existência e importância de cada um deles -, a fim de prepará-los, mesmo que minimamente, para a atuação com alunos que apresentem diferentes tipos de NEE.

No relatório apresentado no Parecer CNE/CP nº 5/2005, é ressaltada ainda a importância da discussão sobre o papel dos movimentos sociais, que demonstram a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena dos segmentos historicamente excluídos. Além disso, o documento estabeleceu que o projeto pedagógico do curso de pedagogia deveria contemplar, fundamentalmente, o compromisso social do pedagogo por meio da compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas conquistadas pelos movimentos sociais. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de esses profissionais “conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo” (BRASIL, 2005, p. 12).

De acordo com o Parecer, a inclusão e a atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar como um todo. Por isso, os professores devem sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de deficiência que

os impeçam de realizar determinadas atividades; os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades; requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou, ainda; realizar apenas parcialmente determinadas atividades (BRASIL, 2005, p. 13).

Desta maneira, os Licenciandos em Pedagogia, futuros professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vem incluindo cada vez mais alunos com NEE, “deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em

escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais”¹⁸.

Assim, mesmo não garantindo, por si só, uma formação docente de qualidade, especialmente no tocante a uma formação na perspectiva da Educação Inclusiva, há que se considerar que essas legislações que dispõem sobre a Formação Inicial de Professores e seu currículo oportunizam as Universidades e suas Faculdades, Institutos e Centros de Educação a reflexão de seu objeto maior, que é a formação de professores, levando-os a avaliar a formação curricular que estão oferecendo aos seus licenciandos para a atuação na Educação Básica.

E este é o objetivo desse trabalho: compreender de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo por meio da análise da Proposta Político Pedagógica, da matriz curricular e das ementas das disciplinas oferecidas nesses cursos.

Pensamos que o grande desafio posto aos cursos de formação de professores e, em particular, aos cursos de Pedagogia, é o de produzir nos licenciandos conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que eles, enquanto futuros professores, possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar para todos os alunos. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas inclusivas que adéqüe a formação de professores às novas exigências educacionais e à realidade brasileira (PLETSCH, 2009).

Entendemos que esta formação profissional deve estar vinculada às demandas próprias do ensino escolarizado, com todas as suas características.

¹⁸ Idem, *Ibidem*

Capítulo 2 – Contextualizando a Pesquisa

2.1. As Universidades Estaduais de São Paulo

O Brasil possui, atualmente, cerca de 2.250 Instituições de Ensino Superior (IES), entre Universidades, Centros Universitários e Faculdades. De acordo com a distribuição por categoria administrativa, 90% são instituições privadas e 10% são instituições públicas, distribuídas entre federais (4,1%), estaduais (3,6%) e municipais (2,7%). (MEC/INEP, 2008).

O Estado de São Paulo possui 79 IES credenciadas, de acordo com informações do Portal do Governo do Estado de São Paulo. Entre as principais Universidades Públicas do Estado está a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), todas autarquias ligadas à Secretaria de Estado de Ensino Superior de São Paulo. Estas Universidades possuem grande importância acadêmica em âmbito nacional e internacional.

De acordo com o Academic Ranking of World Universities, publicado pelo Institute of Higher Education (2007), da Universidade Jiao Tong, em Xangai, dentre as quinhentas melhores universidades do mundo, cinco são brasileiras. Os parâmetros utilizados para a avaliação compreendem o desempenho acadêmico e de pesquisa do corpo docente, dos alunos e dos demais integrantes da instituição. Dentre estas cinco universidades brasileiras neste ranking estão: USP (102° a 150°); UNICAMP (203° a 304°); e UNESP (402° a 508°).

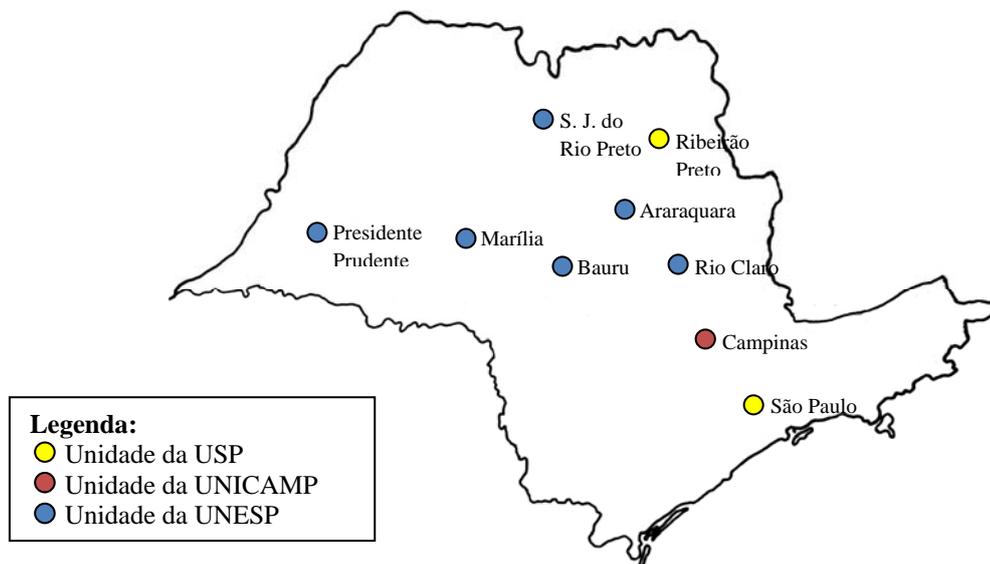
Entendemos que às Universidades públicas, em especial as Universidades Públicas Paulistas, cabe o papel essencial no enfrentamento das demandas postas para a formação dos profissionais da educação, uma vez que, dada sua relevância educacional em âmbito nacional e internacional e sua importância na formação de profissionais das mais diversas áreas, têm a responsabilidade de atuar como referenciais de excelência nesse nível de escolarização. Estas Universidades, por

manterem o ensino, a pesquisa e a extensão como pilares, devem apresentar respostas qualificadas para os desafios apresentados pelo contexto brasileiro e, mais especificamente, paulista, para a formação dos professores.

O oferecimento de cursos de Pedagogia nessas Universidades constitui-se como uma ampliação das oportunidades de formação de educadores e de democratização do ensino superior público no interior do Estado de São Paulo, uma vez que essas universidades, em seus diferentes *campi*, localizam-se em todas as regiões do Estado.

Por sua localização geográfica, essas Universidades têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento das diversas regiões do Estado de São Paulo, desempenho este que passa por sua contribuição na produção de conhecimento científico e tecnológico e preparação de profissionais não apenas competentes, mas também conscientes de sua função social.

Podemos observar a distribuição geográfica dos cursos de Pedagogia oferecidos por essas universidades no mapa abaixo:



Como podemos observar, a UNESP é a Universidade na qual mais unidades (seis unidades) oferecem o curso de Pedagogia. Isso se deve à história de formação dessa Universidade e de sua vasta distribuição geográfica no interior do estado de São Paulo.

Para além da questão geográfica, o compromisso com uma formação inicial de qualidade prende-se à qualificação diferenciada que essas universidades podem fornecer a seus estudantes, dada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, à formação qualificada de seu corpo docente, à participação em projetos de extensão junto à sociedade, aos estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação e às diferentes possibilidades de formação extracurricular postas à disposição dos alunos.

De acordo com Freitas (1999), as faculdades das universidades são espaços privilegiados de formação, uma vez que nelas encontram-se instaladas as competências para o desenvolvimento do processo de formação na perspectiva epistemológica da construção do saber sustentador e fomentador dos avanços teóricos e práticos do campo educacional. Essas universidades, produtoras do conhecimento, das ciências, da pesquisa, possibilitam uma formação para a investigação e a pesquisa, condições essenciais para a própria profissionalização do magistério.

Por se constituírem locus privilegiado para a formação de professores, as Universidades, e, em particular, as Universidades Públicas Paulistas, têm o compromisso social de oferecer formação de qualidade elevada aos educadores, principalmente à rede pública de ensino, uma vez que são fomentadas por verbas públicas, provenientes de impostos pagos pela sociedade. Desta forma, as instituições de ensino públicas devem contemplar, entre os critérios de transparência, a prestação de contas à sociedade.

Certamente não podemos deixar de considerar as condições de trabalho que os profissionais do ensino superior enfrentam em seu espaço de trabalho. De acordo com Coraggio (2000), o movimento de globalização e de políticas de ajuste neoliberal, tendo a economia como metodologia principal para a definição das políticas educativas, promoveu mudança no processo de trabalho e de gestão em educação superior, repercutindo nas condições de trabalho, no *status* social do professor e no valor que a sociedade destina à própria educação.

Isso é reflexo dos processos de mudança que a própria universidade vem sofrendo. A orientação dominante da política educacional impõe à universidade pública constrangimentos que vão desde mecanismos dos mais diferentes tipos, usados para adequá-la à lógica do mercado, até a ameaça de privatização. São Isso

faz com que as leis de mercado tornem-se cada vez mais presentes nas relações das instituições educacionais. Diante disso, assistimos a um deterioramento das condições de trabalho dos docentes, fato que tem provocado mudanças em sua atuação e função social (RESENDE, 2005).

No entanto, mesmo diante de fatores desfavoráveis que afetam o ensino superior brasileiro e seus profissionais, a Universidade, especialmente a Universidade pública, não está isenta de seu papel social, qual seja, o de formar profissionais bem preparados para o mundo do trabalho.

2.1.1. Universidade de São Paulo¹⁹

A Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, possui atualmente sete *campi* distribuídos pelo Estado de São Paulo, além de unidades de ensino, museus e centros de pesquisa situados fora desses espaços e em diferentes municípios do estado. A graduação da USP é formada por 97 cursos, dedicados a todas as áreas do conhecimento, distribuídos em 47 institutos, faculdades e escolas e oferecidos a quase 56 mil alunos. Duas de suas unidades oferecem o curso de Pedagogia: a Faculdade de Educação, *campus* USP - São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, *campus* USP - Ribeirão Preto.

A Faculdade de Educação da USP de São Paulo (FEUSP) foi criada em 1969, a partir da Reforma Universitária (Lei nº. 5.540, de 1968) e da elaboração dos novos Estatutos da Universidade. Oferece cursos nos níveis de graduação e de pós-graduação (*stricto sensu*), além de diferentes modalidades de pesquisa e projetos de extensão universitária. Na graduação, a FEUSP oferece o curso de Pedagogia e disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura de toda a Universidade de São Paulo. Também faz parte da formação do aluno a Iniciação à Pesquisa no campo da educação e a extensão universitária. São três os departamentos da Faculdade, segundo áreas de conhecimento específico: Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA), Departamento de Filosofia da Educação e Ciências

¹⁹ Informações retiradas do site: <<http://www4.usp.br/>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2010.

da Educação (EDF), Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM). Esses departamentos desenvolvem atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade na área de Educação Especial. A FEUSP possui uma Escola de Aplicação (EA – FEUSP), criada em 1959, que possui em seu regimento escolar, dentre outros, o objetivo de oferecer oportunidades de estágio a alunos da FEUSP e a outras unidades da USP.

Criada em 1959, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto (FFCLRP) teve suas atividades acadêmicas efetivamente iniciadas somente no ano de 1964, sendo seu funcionamento autorizado oficialmente pelo governador do Estado de São Paulo em maio de 1966, por meio do Decreto N° 46.323. Oito anos depois, em 1974, a FFCLRP foi incorporada à USP e integrada ao *campus* da USP de Ribeirão Preto, por meio do Decreto N° 5.407. Atualmente, a FFCLRP compreende quatro departamentos: o de Biologia; o de Física e Matemática; o de Psicologia e Educação e o de Química. Esses departamentos formam Licenciados e Bacharéis em Biologia, Psicologia, Pedagogia e Química e Bacharéis Ciências da Informação e da Documentação, em Física Médica, em Informática Biomédica, em Matemática Aplicada a Negócios, em Bacharelado com Habilitação em Química Tecnológica, Biotecnologia e Agroindústria, Bacharelado com Atribuições em Química Tecnológica, Bacharelado em Química Forense e Psicólogos.

2.1.2. Universidade de Campinas²⁰

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), fundada no ano de 1966, possui três *campi*, localizados nas cidades de Campinas, Piracicaba e Limeira, no interior do estado de São Paulo. A Universidade oferece 70 cursos de graduação em diferentes áreas do conhecimento (biológicas e profissões de saúde, artes, humanas, exatas, tecnológicas e da terra), ofertados em 22 unidades de ensino e

²⁰ Informações retiradas do site: < <http://www.unicamp.br/unicamp/>>. Acesso em 12 de março de 2010.

pesquisa, entre institutos e faculdades. Além disso, possui 2 colégios técnicos e 23 centros e núcleos interdisciplinares. Possui também 11 unidades de serviços voltadas à comunidade, dentre eles um complexo de saúde, com duas unidades hospitalares no *campus* de Campinas.

Apenas a Faculdade de Educação (FE), localizada no *campus* de Campinas, oferece o curso de Pedagogia. Criada em 1959, a FE oferece o curso nos períodos diurno e noturno e atua, também, na formação de profissionais de ensino de áreas específicas, distribuídos em 14 licenciaturas. Os docentes da FE atuam em cursos de formação de profissionais da Educação para todos os níveis de ensino e para várias outras atividades profissionais relacionadas ao ensino.

Além do trabalho desenvolvido junto aos cursos de Graduação e Pós-Graduação oferecidos pela UNICAMP, a FE tem tido participação em atividades relacionadas à formação inicial e continuada de educadores e tem apoiado programas de Pós-Graduação, por meio de convênios com Universidades brasileiras e estrangeiras. Além disso, a FE presta assessoria técnica a órgãos governamentais, tais como Secretarias Municipais de Educação, Conselho Estadual de Educação e Ministério da Educação; oferece cursos de Especialização em nível de Pós-Graduação *lato sensu* em várias áreas; ministra cursos de extensão a profissionais de Educação e participa de diversos Programas de Qualificação de Professores, tal como o Programa de Educação Continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

2.1.3. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”²¹

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), criada no ano de 1976, é resultado da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias, situadas em diferentes pontos do interior paulista. As escolas que vieram compor a UNESP eram voltadas, preferencialmente, para a formação de professores que deveriam compor os

²¹ Informações retiradas do site: <<http://www.unesp.br/>>. Acesso em 12 de março de 2010.

quadros das escolas secundárias do Estado. Em 1976, por determinação legal, essas escolas foram reunidas e tomaram a forma de Universidade. De conformidade com a Lei 952 de 30 de janeiro de 1976, foi criada a Universidade Estadual Paulista que recebeu do governador o nome de "Júlio de Mesquita Filho", da qual passavam a fazer parte os Institutos Isolados.

Além das iniciativas de docência e pesquisa, a Universidade oferece também serviços à comunidade por meio de diferentes unidades de apoio. Atualmente, a UNESP conta com 32 faculdades e institutos, totalizando 168 opções de cursos de graduação e 114 programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, em todas as áreas do conhecimento.

Seis de suas unidades oferecem o curso de Pedagogia: a Faculdade de Ciências e Letras, *campus* Araraquara; a Faculdade de Ciências, *campus* Bauru; a Faculdade de Filosofia e Ciências, *campus* Marília; a Faculdade de Ciências e Tecnologia, *campus* Presidente Prudente; o Instituto de Biociências, *campus* Rio Claro; e o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, *campus* São José do Rio Preto.

A Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL), autorizada a funcionar por meio do Decreto Federal nº 45.776, de 13 de abril de 1959, oferece, atualmente, cinco cursos de graduação: Administração Pública, Ciências Sociais, Economia, Letras e Pedagogia, compreendidos em 10 departamentos. Além dos cursos de graduação, a FCL oferece 5 programas de pós-graduação *stricto sensu* e 5 *lato sensu* (especializações). Como iniciativas de extensão, a Faculdade possui 6 núcleos de estudos e pesquisas, oferece cursos de extensão universitária e organiza grupos de pesquisa para a participação interna e externa. A FCL possui um importante Centro de Pesquisa, denominado Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”, que visa desenvolver trabalhos em grupo com a comunidade externa e interna da Universidade por meio do atendimento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, de linguagem, comportamento e atraso no desenvolvimento, com a participação de diferentes especialistas.

A Faculdade de Ciências de Bauru (FC), autorizada pelo Decreto nº 51.578 de 21/03/1969, oferece, atualmente, 12 cursos de graduação: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática,

Licenciatura em Educação Física, Psicologia - Formação de Psicólogos, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química, Bacharelado em Ciência da Computação e Bacharelado em Sistemas de Informação, compreendidos em 8 departamentos. Além dos cursos de graduação, a FC oferece 3 programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Com uma infra-estrutura em expansão, dispõe de 20 laboratórios didáticos, 46 laboratórios de Pesquisa e 04 laboratórios Didáticos de Informática. Como extensão, a FC realiza um processo educativo, cultural e científico, articulando ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação entre Universidade e Sociedade.

A Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (FFC), aprovada pela Lei n.º 3.781 e inaugurada no ano de 1959, oferece, atualmente, nove cursos de graduação: Aquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Relações Internacionais, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, compreendidos em 9 departamentos. A FFC conta também com quatro Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Entre os setores ligados à área de extensão da Unidade estão: o Centro de Estudos de Educação e Saúde (congregando a Clínica de Fonoaudiologia), a Universidade Aberta à Terceira Idade, a Unidade de Atendimento Médico, Odontológico e Social, a Coordenadoria Geral de Bibliotecas, o Núcleo de Ciência e Cultura, o Centro de Documentação Histórica e Universitária de Marília, o Museu Histórico e Pedagógico, o Centro de Estudos Interdisciplinares da Comunicação Humana.

A Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (FCT), criada em 1979, atua nas três grandes áreas do conhecimento, oferecendo 13 cursos de graduação: em Geografia, Matemática, Engenharia Cartográfica, Estatística, Educação Física, Fisioterapia, Pedagogia, Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Física, Química e Arquitetura e Urbanismo, compreendidos em 8 departamentos. Em nível de pós-graduação, a Faculdade oferece 4 programas *stricto sensu* e diversos cursos de especialização (*lato sensu*) em diferentes áreas. Além do ensino, a FCT desenvolve pesquisas e projetos de extensão à sociedade. Para o uso da comunidade, são oferecidos: o Ambulatório Médico e Fisioterapêutico (UNAMOS); o Centro de Convivência Infantil (CCI); e os Laboratórios Didáticos e de Pesquisa.

O Instituto de Biociências de Rio Claro (IB), criado em 1976, oferece, atualmente, 4 cursos de graduação: Ciências Biológicas, Ecologia, Educação Física e Pedagogia, compreendidos em 7 departamentos. Além dos cursos de graduação, o IB oferece 8 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Como iniciativas de extensão universitária, o Instituto oferece 49 projetos voltados para diferentes segmentos da comunidade.

O Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (IBILCE), autorizada em 1957, pelo Decreto Federal nº 41.061, conta atualmente com 11 Cursos de Graduação: Bacharelado em Ciências da Computação, Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, Ciências Biológicas, Engenharia de Alimentos, Física Biológica, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática, Matemática, Pedagogia e Química Ambiental, compreendidos em 10 departamentos. Além disso, 10 Programas de Pós-Graduação têm seu funcionamento no IBILCE. A produção de conhecimento no Instituto visa beneficiar também a sociedade, por meio da extensão de serviços à comunidade sob forma de consultorias, prestação de serviços, fornecimento de produtos e organização de cursos aos mais diferentes segmentos da população, inclusive à Terceira Idade.

2.2. Problema de Pesquisa e Objetivos

Neste novo contexto educacional, onde as escolas são chamadas a criar condições para o desenvolvimento das capacidades a que todos têm direito, exige-se, cada vez mais, dentre outros elementos, uma formação profissional que possibilite a atuação do professor no complexo processo da educação escolarizada, cuja meta é garantir a aprendizagem de todos os alunos sob sua responsabilidade, independente de suas diferenças.

Na impossibilidade de abarcar o universo dos cursos de Pedagogia oferecidos atualmente por todas as Universidades públicas e privadas do Brasil, optamos neste estudo por realizar uma pesquisa sobre os cursos de Pedagogia das Universidades

Públicas Estaduais de São Paulo, tendo em vista a relevância dessas intuições no cenário nacional e internacional.

Partindo dos dados atuais do Censo Escolar sobre a inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino e das especificidades atualmente enfatizadas pelas pesquisas sobre a formação profissional docente, e frente às disposições, diretrizes e metas que a legislação vigente coloca para a atuação e formação dos profissionais da educação para o trabalho prático numa perspectiva inclusiva, impõe-se refletirmos sobre a formação inicial, em especial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que as Universidades Públicas Paulistas estão oferecendo aos seus licenciandos na perspectiva de uma educação para a inclusão.

Diante desta necessidade, colocamos o seguinte problema: *De que maneira a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva está sendo contemplada na organização curricular dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais Paulistas a partir da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia?*

Para alcançarmos essa resposta, elencamos como objetivo geral deste estudo compreender de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo por meio da análise da Proposta Político Pedagógica, da matriz curricular e das ementas das disciplinas oferecidas nesses cursos.

Como objetivos específicos, apresentamos:

1) Analisar como (e se) os aspectos relacionados à educação especial e à educação inclusiva estão sendo contemplados nos princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo²².

2) Identificar e analisar quantas e quais disciplinas que contemplam conteúdos sobre Educação Especial são oferecidas na matriz curricular dos cursos de Pedagogia destas Universidades, por meio da análise de ementas;

²² Como princípios, entendemos as bases, o fundamento da Proposta Pedagógica do curso. Tais princípios, reguladores da Proposta, condicionam e caracterizam a aceção e a organização do curso.

3) Analisar as ementas das disciplinas obrigatórias que contemplam conteúdos sobre Educação Especial, a fim de identificar quais conteúdos estão sendo trabalhados com os licenciandos nesta perspectiva.

Pensamos que a realização de uma análise e discussão sobre os cursos de Pedagogia nos possibilitará verificar como as instituições formadoras estão desenvolvendo a tarefa de fornecer ao mundo do trabalho professores preparados para a atuação em uma escola que se pretende inclusiva e de qualidade.

Além disso, esperamos que este estudo possa proporcionar a análise e reflexão das próprias instituições de ensino superior que oferecem os cursos de Pedagogia analisados sobre sua Proposta Pedagógica e sua organização curricular frente às necessidades e exigências que a sociedade e o sistema de ensino colocam para a atuação dos profissionais da educação para o trabalho prático numa perspectiva inclusiva.

CAPÍTULO 3 – Metodologia do Trabalho

O método utilizado para uma dada pesquisa configura-se uma opção de trabalho que possibilita a descoberta de uma realidade a partir das inquietações que o pesquisador possui. De acordo com Gil (1989), o método é o caminho para se chegar a determinado fim, um conjunto de procedimentos intelectuais adotados para se atingir o conhecimento. Assim, tendo em vista a natureza do problema e dos objetivos deste estudo, optamos por utilizar como método a abordagem qualitativa por esta permitir, dentre outros aspectos, a descrição, análise e avaliação dos dados de forma articulada e aprofundada, sendo o pesquisador seu principal instrumento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), um aspecto significativo da pesquisa qualitativa é o seu caráter descritivo. Assim, mais do que os números ou as porcentagens associadas a determinado dado é a descrição ou a compreensão global do fenômeno questionado. Neste tipo de pesquisa, todas as informações retiradas do estudo mostram-se com um rico potencial de fornecimento de dados. Para estes autores, na pesquisa qualitativa os dados não são construídos para confrontar uma hipótese pré-estabelecida, mas sim para construir um cenário. Dessa forma, a direção tomada para a análise e a organização dos dados aparece após a sua construção e após ter-se dispensado certo tempo com esses dados, estudando-se o que pode ser extraído do mesmo para a caracterização do fenômeno em estudo e do contexto ao qual se encontra inserido.

Como técnica de abordagem dos dados construídos, utilizamos a análise documental. Tal técnica mostra-se eficiente em pesquisas qualitativas, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem inferências do pesquisador. Para as autoras, os documentos são fontes naturais, ricas e estáveis, que surgem de um determinado contexto e que fornecem informações sobre este mesmo contexto.

Optamos, tendo em vista os objetivos do estudo, por analisar os documentos referentes à Proposta Político Pedagógica, à grade curricular e as ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia das três Universidades Estaduais de São Paulo, com o intuito de conhecer diferentes contextos formativos. Optamos pela análise dessas Universidades por sua relevância nacional e internacional no cenário da educação superior.

3.1. Construção dos dados

Primeiramente, fizemos um levantamento do número de cursos de Pedagogia oferecidos pela USP, UNICAMP e UNESP por meio de consulta aos *sites* destas instituições disponíveis na *web*. Constatamos, neste primeiro momento, que sete Faculdades e dois Institutos destas Universidades oferecem o curso de Pedagogia, totalizando nove cursos, conforme indicado no Quadro 1.

Feito este levantamento, foi realizado um primeiro contato, em outubro de 2009, com os coordenadores dos nove cursos de Pedagogia, por meio de carta de solicitação enviada a cada um deles por correio eletrônico (*e-mail*). Na carta, que continha os dados da pesquisadora e o objetivo do trabalho, foram solicitados os documentos referentes à Proposta Pedagógica, à matriz curricular e as ementas ou planos de ensino das disciplinas do curso de Pedagogia²³.

QUADRO 1: Faculdades e Institutos das Universidades pesquisadas que oferecem o curso de Pedagogia

UNIVERSIDADE	UNIDADE	CAMPUS
USP	Faculdade de Educação	São Paulo
	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	Ribeirão Preto
UNICAMP	Faculdade de Educação	Campinas

²³ O modelo de carta enviada aos coordenadores encontra-se em Anexo.

UNESP	Faculdade de Ciências e Letras	Araraquara
	Faculdade de Ciências	Bauru
	Faculdade de Filosofia e Ciências	Marília
	Faculdade de Ciências e Tecnologia	Presidente Prudente
	Instituto de Biociências	Rio Claro
	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	São José do Rio Preto

A partir deste primeiro contato, foram obtidas respostas, ainda em outubro de 2009, de apenas três coordenadores. Após 30 dias da data do primeiro envio das solicitações, foi realizado contato telefônico com as faculdades e institutos que não haviam respondido, ao que foi obtida mais uma resposta. No início do ano de 2010, fizemos novos contatos telefônicos com os coordenadores.

Após a seqüência de contatos, seis coordenadores dos cursos de Pedagogia enviaram todos os documentos solicitados. Dos três restantes, um não enviou as ementas das disciplinas obrigatórias contidas na matriz curricular dos cursos e dois não enviaram nenhum dos documentos solicitados. Portanto, obteve-se cerca de 70% dos dados completos para a realização do estudo.

Tendo em vista o estabelecido no Parecer CNE/CP Nº 5/2005, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, julgamos necessário solicitar o Projeto Político Pedagógico de cada curso, a fim de que, a partir de sua leitura e análise, pudéssemos identificar quais princípios norteiam sua proposta e se tais princípios vão ao encontro de uma formação que contemple questões relativas, entre outras, a uma educação inclusiva.

Da mesma forma, consideramos pertinente a análise da matriz curricular desses cursos, uma vez que esta explicita a organização curricular proposta pelo Projeto Pedagógico e seus objetivos de formação.

A opção pela análise das ementas das disciplinas deu-se pelo fato de que essas (as ementas) configuram-se como o único elemento do plano de ensino que não sofre modificações. As ementas são definidas no mesmo momento em que o Projeto

Político Pedagógico do curso é formulado. Sua aprovação é feita por órgãos superiores da instituição e, por este motivo, não pode sofrer nenhum tipo de alteração, exceto em momentos de reformulação do curso.

Além disso, as ementas apresentam, de forma clara e concisa, um breve resumo do conteúdo a ser trabalhado em determinada disciplina. Para Libâneo (1991, p. 128), a ementa representa “a síntese do conteúdo, do conjunto de conhecimentos e habilidades organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa pelos alunos”. Por meio delas, é possível ter conhecimento sobre o conteúdo a ser ministrado.

Pode-se dizer que, para um estudo que envolve análise documental, estes elementos são importantes, pois a forma de apresentação das informações nesses documentos é determinante para se compor uma idéia de como o conteúdo sobre Educação Especial tem sido abordado nos cursos de Pedagogia analisados.

Optamos, neste estudo, por analisar apenas as ementas das disciplinas obrigatórias das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, uma vez que estas, como o próprio nome indica, devem ser obrigatoriamente cursadas pelos alunos durante o curso de graduação; diferentemente das disciplinas optativas que, mesmo estando presentes na grade comum, têm a função apenas de complementação ou aprofundamento da formação estabelecida institucionalmente pelo curso que oferece a formação profissional. Apresentadas em grande e diversificado rol, essas disciplinas podem ser escolhidas pelo aluno de acordo com sua necessidade ou opção de estudos. Assim, mesmo que haja, no rol de disciplinas optativas, uma que aborde, por exemplo, conteúdos relacionados à Educação Especial, não é certo que o aluno a cursará, tendo em vista suas opções de escolha.

Além disso, as disciplinas optativas oferecidas pelos professores dos departamentos da Faculdade nem sempre são oferecidas todos os semestres ou anos ao longo do curso. Algumas Universidades permitem, ainda, que o aluno frequente disciplinas optativas também fora da Faculdade onde o curso é oferecido. Em contato com as coordenações dos cursos, pudemos constatar que muitas das disciplinas optativas listadas no Projeto Político Pedagógico do curso não são mais oferecidas aos licenciandos. Por este motivo, consideramos pertinente não analisar as

disciplinas optativas neste estudo, mas apenas indicar sua existência no rol de disciplinas do curso.

3.2. Análise dos dados

A análise dos dados e os resultados obtidos, a partir do universo do estudo, respaldam-se no referencial teórico obtido pelo levantamento bibliográfico realizado até o momento, tendo em vista três aspectos: o currículo para a formação de educadores do ensino regular, a política nacional de formação de professores e a política nacional de educação inclusiva.

Em um primeiro momento, foram feitas leituras exploratórias dos Projetos Político-Pedagógicos e das matrizes curriculares dos cinco cursos de Pedagogia que apresentam os documentos completos para análise, bem como de suas respectivas ementas, com a finalidade de organizar o material a ser trabalhado. Após a leitura minuciosa desses documentos, procedeu-se à análise de seu conteúdo.

Para a análise dos Projetos Político-Pedagógicos foram consideradas: a última reestruturação curricular; a formação atual oferecida pelo curso; os objetivos do curso; os princípios que norteiam a formação; e a organização curricular.

Para a análise da organização curricular foram considerados: a composição curricular (núcleos ou eixos de formação); o tempo de duração do curso; a carga horária total; a distribuição da carga horária; o número total de disciplinas obrigatórias e optativas; e o número de disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas no curso que abordam conteúdos sobre Educação Especial - de acordo com a análise do conteúdo das ementas.

Para a análise do conteúdo das disciplinas que contemplam temas relacionados à Educação Especial foram considerados: o título da disciplina; a carga horária (teórica e prática); o período em que é oferecida e sua ementa.

Para a identificação de disciplinas referentes à Educação Especial na matriz curricular dos cursos, não nos atemos nos títulos dessas disciplinas, mas sim em seus conteúdos. Para tanto, fomos procurar em suas ementas conteúdos que

contemplassem temas relativos à Educação Especial. Uma disciplina só foi considerada relativa à Educação Especial, independente de sua denominação, se abordasse, em sua ementa, conteúdos sobre a temática.

Para a localização, nas ementas, de conteúdos relacionados à Educação Especial, foram utilizados alguns descritores. Esses descritores foram selecionados tendo em vista sua importância na área de Educação Especial, de acordo com os estudos e pesquisas relacionadas à temática. Antes da escolha definitiva dos termos, fizemos uma leitura minuciosa das ementas de todas as disciplinas obrigatórias e optativas dos seis cursos analisados. Tendo em vista o explorado, elencamos os descritores. São eles: Educação Especial; Necessidades Educacionais/Educativas Especiais; Diversidade; Deficiência; Transtorno; Altas Habilidades/Superdotação; Deficiente; Inclusão; Educação Inclusiva; LIBRAS.

Após a localização desses descritores nas ementas, partimos para a análise do Plano de Ensino dessas disciplinas, a fim de que pudéssemos identificar quais conteúdos estão sendo abordados nas mesmas.

Os dados foram analisados tanto individualmente como em seus aspectos gerais e relacionados com a legislação nacional que orienta a formação nos cursos de Pedagogia e com a literatura que aborda os temas sobre formação e atuação docente. A apresentação dos dados analisados e a discussão dos resultados constituem-se de três momentos.

Em um primeiro momento, apresentamos a discussão dos dados referentes à Proposta Político Pedagógica dos cursos de Pedagogia, tanto no que se refere à formação oferecida quanto aos objetivos e princípios que regem essa formação, dando destaque à formação para a perspectiva da educação inclusiva.

Em um segundo momento, apresentamos a discussão dos dados referentes à organização curricular dos cursos e ao número de disciplinas obrigatórias e optativas relacionadas à Educação Especial que são oferecidas aos licenciandos de cada curso.

Em um terceiro momento, discutimos sobre os conteúdos que são contemplados nas disciplinas dos cursos de Pedagogia no que se refere à formação de professores para a perspectiva da Educação Inclusiva.

Por razões éticas, os cursos foram denominados de “Curso A” a “Curso F”, em ordem aleatória.

CAPÍTULO 4 – Resultados e Discussões

*Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão
aquém e além das palavras que os compõem.
(Orlandi, 1999)*

Neste capítulo apresentamos uma análise descritiva sobre a formação curricular oferecida pelos cursos analisados, caracterizando-os, a partir dos dados obtidos, por sua Proposta Político Pedagógica, matriz curricular e ementas das disciplinas oferecidas. Os dados estão apresentados em tabelas, a fim de facilitar a visualização e organização dos dados para a discussão. Apresentamos, para cada curso, os dados referentes ao processo de reestruturação curricular, à formação que se pretende oferecer, aos objetivos, aos princípios que norteiam sua Proposta Pedagógica e à organização curricular, dando ênfase às disciplinas obrigatórias da formação geral que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial e ao seu conteúdo.

Buscando um quadro geral sobre os cursos analisados, apresentamos, a partir dos dados obtidos, uma discussão fundamentada sobre os aspectos comuns e divergentes aos seis cursos e uma análise crítica sobre a Proposta Político-Pedagógica e a formação curricular que eles estão proporcionando aos licenciandos em Pedagogia na perspectiva de uma formação para a atuação em um sistema educacional que se pretende inclusivo.

4.1. Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia

Neste momento de apresentação dos resultados alcançados, faz-se necessário lembrarmos a questão de pesquisa que foi norteadora do trabalho em questão: *De*

que maneira a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva está sendo contemplada nos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo a partir da Resolução CNE/CP N° 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia?

Traçamos para o alcance dessa resposta um objetivo geral e três objetivos específicos. O primeiro, diretamente relacionado ao Projeto Político Pedagógico dos cursos, consistia em analisar como (e se) os aspectos relacionados à educação especial e à educação inclusiva estão sendo contemplados nos princípios que norteiam tal documento.

Para tanto, recorreremos à análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, a fim de que pudéssemos identificar a formação que oferecem e os objetivos e princípios que regem essa formação. Tais dados podem ser observados no Quadro 2.

Baseando-se nos dados apresentados, podemos observar que todos os cursos sofreram reestruturação curricular a partir da Resolução CNE/CP N°1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia. Essa reestruturação fez-se necessária, principalmente, aos cursos que ofereciam em sua matriz curricular habilitações em diferentes áreas, inclusive em Educação Especial, como é o caso dos cursos A e E. Como já discutimos, essa Resolução decidiu, em seu artigo 10, que as habilitações até então existentes nos cursos de Pedagogia deveriam entrar em regime de extinção a partir do período letivo seguinte à sua publicação.

Desde a reestruturação curricular ocorrida no ano de 2000, o curso A oferecia aos licenciandos dois eixos de formação: formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Formação docente em Educação Especial, além da formação para o magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio, para administração e supervisão escolar e para orientação educacional em instituições escolares nos diferentes graus de ensino.

QUADRO 2: Formação oferecida, objetivos e princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia

	Curso A	Curso B	Curso C
Última reestruturação curricular	2007	2007	2009
Formação oferecida	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Exercício das funções de apoio escolar (gestão, planejamento e coordenação de sistemas, unidades e experiências educacionais escolares). 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil - Anos iniciais do Ensino Fundamental - Disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e Educação Especial - Gestão pedagógica e educacional, no âmbito escolar e institucional, além da formação para o trabalho em instituições não-escolares e não formais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil, - Anos iniciais do Ensino Fundamental - Magistério de disciplinas pedagógicas do Ensino Médio - Gestão e de suporte pedagógico das instituições escolares em seus diversos níveis.
Objetivos	<p>Formar Pedagogos capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desempenhar a função básica da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil - compreender e atuar em unidades escolares, exercendo funções ou desenvolvendo atividades próprias da coordenação de áreas, temas ou projetos, gestão e planejamento de ações, realizando orientação de alunos com vistas ao seu desenvolvimento e aproveitamento escolares. 	<p>Objetiva-se a qualificação do Pedagogo para o trabalho em instituições educativas para atuar no magistério na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e Educação Especial, na gestão pedagógica e educacional, no âmbito escolar e institucional. Busca-se também a qualifica para o trabalho em instituições não-escolares e não formais. Faz parte dessa formação profissional a experiência investigativa, bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A sistematização do saber historicamente acumulado pela humanidade e construção de novos conhecimentos; - A formação de profissionais competentes e socialmente comprometidos nas diferentes áreas de conhecimento; - O desenvolvimento amplo do estudante, de maneira que compreenda e pense de forma analítica e crítica os diferentes fenômenos de ordem humana, natural e social, adotando posturas coerentes.
	Possibilitar uma reflexão aprofundada sobre a produção do conhecimento científico em suas diferentes modalidades e proporcionar ao futuro professor condições de experimentação e ensaio	Valorização do trabalho pedagógico como base da formação do profissional da educação; formação teórica sólida, interdisciplinar e articulada; pesquisa como eixo de formação; práticas e o estágio como	Integração dos conhecimentos das antigas habilitações (Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Educação Especial) ao currículo comum da graduação em

Princípios norteadores	sobre "como ensinar", ou seja, como transformar objetos de conhecimento em objetos de ensino.	eixos de formação/articulação; trabalho partilhado/coletivo; possibilidade de ampliação e aprofundamento de conhecimentos; reconhecimento de experiências não disciplinares.	Pedagogia, na flexibilização da organização curricular - possibilitando opções aos alunos por aprofundamento em eixos formativos -, na distribuição das atividades práticas (estágio) ao longo do curso e na inclusão de trabalho de conclusão de curso opcional ao aluno. De acordo com a Proposta Pedagógica, o curso visa à formação de um profissional que terá por ofício, por um lado, dialogar com a sala de aula e as atividades do ensino e, por outro, constituir-se como um especialista na implementação de políticas públicas no campo da educação escolar no país.
	Curso D	Curso E	Curso F
Última reestruturação curricular	2007	2007	2006
Formação oferecida	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Gestão Educacional - Docente nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar e em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. - Formação básica para a pesquisa, especialmente na área das Ciências da Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Gestão Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil - Anos Iniciais do Ensino Fundamental ; - Docente nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos - Gestor de unidades escolares de educação básica, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores escolares, ou seja nas áreas de suporte pedagógico e educacional, que corresponde às esferas de gestão de processos educativos, de organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, de coordenação

			pedagógica e de orientação educacional.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Formar o pedagogo crítico, tecnicamente preparado e politicamente orientado no sentido da valorização da Educação como direito e bem social fundamental para as sociedades contemporâneas. - Formar o educador capacitado para atuar na docência e gestão pedagógica administrativa do processo de ensino e aprendizagem, incluindo planejamento, coordenação, organização, gestão, assessoria técnica, supervisão, avaliação, execução e avaliação de projetos e pesquisa educacionais, tanto em âmbito da educação formal como na educação não-formal. - Formar profissionais de educação capazes de compreender o fenômeno educativo na sua diversidade e complexidade, contextualizando-o no âmbito filosófico, social, histórico e econômico. 	Assegurar a qualidade do curso, preservando a boa qualidade da formação no âmbito dos fundamentos, os relevantes conhecimentos presentes nas habilitações e articulando os componentes disciplinares em vista da formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional.	Objetiva-se a formação de profissionais que atuem na docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática.
Princípios norteadores	A formação do futuro pedagogo deve ser alicerçada em princípios que lhe permita exercer o magistério e a gestão de modo crítico, criativo e comprometido com a Educação e com a sociedade brasileira. Parte-se do princípio de que o professor sem domínio do conhecimento clássico não terá condições de orientar o processo de apropriação do saber e das ferramentas básicas necessárias à vida socialmente útil.	Os docentes formados no Curso E deverão atuar a partir de uma perspectiva inclusiva e estar preparados para identificar e receber em suas salas estudantes com necessidades educacionais especiais.	Articulação entre teoria e prática; iniciação às práticas investigativas; perspectiva interdisciplinar; flexibilidade na organização curricular, favorecendo ao aluno a opção por temáticas de aprofundamento; integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica; eleição da escola pública como instância de investigação e de intervenção.

A partir da promulgação da Resolução CNE/CP N°1/2006 e da conseqüente reestruturação curricular ocorrida no ano de 2007, o curso passou a oferecer formação de professores para a Educação Infantil e transferiu a formação de professores em Educação Especial para Estudos Complementares, retirando-a da formação inicial oferecida aos alunos, conforme apontado em seu Projeto Político Pedagógico. No entanto, não encontramos indícios, na organização curricular do curso, de que a formação para docência em Educação Especial esteja sendo oferecida de forma complementar aos licenciandos.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso A (p. 09),

[...] Exige-se que (o professor) saiba articular conhecimentos sobre problemas específicos dos alunos e suas aspirações, sobre o trabalho coletivo a ser desenvolvido com seus pares e sobre o desencadeamento de ações que envolvem toda a unidade escolar por um longo período de tempo, entre outras. Em síntese, pretende-se que o conhecimento, anteriormente limitado às habilitações específicas e segmentado em funções técnicas, seja incorporado à formação de todo pedagogo, de modo a prepará-lo para os desafios próprios das unidades escolares e mesmo para o prosseguimento na carreira docente, ocupando funções de gestão e avaliação do ensino (grifos nossos).

É interessante notar a preocupação do Curso A em formar professores preparados para os desafios das escolas que vem, cada dia mais, matriculando alunos com NEE nas salas de ensino regular. No entanto, como veremos na análise de sua estrutura curricular, o curso oferece apenas uma disciplina obrigatória específica sobre Educação Especial (além de uma disciplina não-específica que aborda conteúdo sobre a diversidade), com carga horária de 60 horas. Consideramos importante o oferecimento de, pelo menos, uma disciplina de Educação Especial na matriz curricular do curso de Pedagogia, mas pensamos que com apenas uma disciplina não é possível incorporar à formação do Pedagogo todo o conhecimento antes oferecido na habilitação em Educação Especial, com vistas a prepará-lo para os desafios da inclusão efetiva dos alunos com NEE.

Os conhecimentos sobre Educação Especial, antes ministrados na habilitação em Educação Especial desse curso, não estão sendo apresentados aos licenciandos de forma complementar ou de aprofundamento, tampouco foram incorporados aos conteúdos curriculares de sua matriz curricular.

Já o Curso E manteve, até o ano de 2008, nove habilitações: Magistério do Ensino Fundamental (anos iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério para a Educação Infantil, Administração Escolar para Educação Básica, Supervisão Escolar para a Educação Básica, Orientação Educacional e Educação Especial: áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual.

Com a homologação da Resolução CNE/CP N° 01/2006, o curso obrigou-se a rever o seu projeto pedagógico, o que o levou a mudanças estruturais, contestadas no interior do curso, como apontado no texto de sua Proposta Político Pedagógica. De acordo com essa Proposta, os trabalhos da Comissão de Reestruturação foram intensificados no sentido de discutir com a comunidade acadêmica e com as demais Universidades Estaduais a extinção das habilitações no curso de Pedagogia. Após várias discussões, foi aprovado, em 2007, o novo Projeto Político Pedagógico do curso. A nova proposta entrou em vigência para os estudantes ingressantes no curso no ano de 2007 e tem sido implementada progressivamente, ano a ano.

Com o objetivo de assegurar a qualidade do curso, que antes oferecia diferentes habilitações, a Comissão de Reestruturação optou por preservar a formação no âmbito dos fundamentos, os conhecimentos presentes nas habilitações e articular os componentes disciplinares em vista da formação de docentes para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional. Como veremos mais adiante, esse curso oferece, no último semestre, um aprofundamento em Educação Especial como opção ao aluno, além de diferentes disciplinas obrigatórias que contemplam conteúdos sobre Educação Especial em sua matriz curricular.

Quanto à formação oferecida, podemos observar que todos os cursos analisados estão de acordo com a Resolução CNE/CP N° 01/2006 quanto à formação que deve ser oferecida aos licenciandos. De acordo com o Artigo 4° dessa Resolução, o curso de Pedagogia deve formar professores para o exercício das funções de magistério: “na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 2). Como podemos observar, os cursos oferecem,

também, formação para a gestão de sistemas e instituições de ensino, conforme prevêem, igualmente, as Diretrizes, em seu Artigo 4º, Parágrafo Único²⁴.

Podemos citar ainda o curso D que, além da formação prevista, oferece formação básica para a pesquisa. Quanto a isso, as Diretrizes - Artigo 3º, Parágrafo Único, II - também ressaltam que para a formação do Pedagogo é central “a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (BRASIL, 2006, p. 2).

Há que se considerar, ainda, os cursos B e C.

O curso B prevê, além da formação para a atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão Pedagógica e Educacional e em disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio, formação para atuar na área de Educação Especial. Todavia, em sua estrutura curricular, são oferecidas apenas duas disciplinas específicas que abordam conteúdos sobre Educação Especial. Apesar de contemplarem conteúdos importantes para a formação do professor, pensamos que essas disciplinas não são suficientes para uma formação teórica e prática sólida do professor para atuação como profissional da área de Educação Especial, especificamente.

Para o Curso C, o campo de atuação profissional do pedagogo nele formado pode ampliar-se para as seguintes áreas: 1) professor de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e do magistério do Ensino Médio, de classe especial, itinerante, de salas ambiente e outras modalidades e adotadas em instituições escolares, públicas e particulares; 2) diretor e assistente de direção nas diferentes sistemas de ensino; 3) orientador educacional em todas as instituições e modalidades de ensino da Educação Básica; 4) coordenador pedagógico nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica; 5) supervisor de ensino no sistema público estadual e municipal; 6) assessor pedagógico para assuntos educacionais nos mais diversos setores da sociedade civil; 7) diretor de creches e escolas de Educação Infantil; 8) diretor de ensino no sistema público estadual e municipal; 9) **especialistas em diversas instituições que atendam crianças, jovens ou adultos, que possuam ou não necessidades educativas especiais** (grifos nossos).

²⁴ Idem, *Ibidem*.

No entanto, podemos considerar que o curso, da forma como se encontra estruturado, não capacita os licenciandos para a atuação como **especialistas** em instituições que atendam crianças ou jovens com NEE, tendo em vista que apenas uma disciplina obrigatória específica sobre Educação Especial é oferecida em sua matriz curricular. Essa disciplina, apesar de contemplar conteúdos importantes para a formação do professor nessa área, é ministrada em apenas um semestre, com uma carga horária total de 60h, o que nos leva a julgar que não seja suficiente para a formação de um **especialista** para atender alunos com NEE em diferentes instituições.

Quanto aos objetivos apresentados, podemos observar que os cursos visam contemplar a formação oferecida ao Pedagogo, de forma a instrumentalizá-lo teórica e tecnicamente para o exercício de suas funções. Também buscam oferecer uma formação de qualidade ao futuro professor a partir da articulação de diferentes eixos ou núcleos de formação. Os objetivos traçados contemplam também a dimensão social da profissão docente, visando à formação de um professor crítico e coerente, consciente de sua responsabilidade e comprometido socialmente.

Quanto aos princípios que norteiam a formação do professor nesses cursos, podemos observar que apenas o Curso E apresenta como princípios para a formação do pedagogo a perspectiva da educação inclusiva, indicando em sua Proposta Pedagógica que os licenciandos deverão estar preparados, enquanto futuros professores, para identificar e atender em suas salas estudantes com NEE.

Como vimos, este curso oferecia, antes da atual reestruturação curricular, nove habilitações, dentre elas quatro em Educação Especial. Com o objetivo de incorporar os conhecimentos antes ministrados nessas habilitações à grade comum, o curso passou a oferecer em sua matriz curricular disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial e um aprofundamento, no último semestre, em Educação Especial.

O aprofundamento em Educação Especial oferecido pelo curso no último semestre é optativo. Todos os licenciandos devem cursar um dos aprofundamentos oferecidos - Educação Infantil, Educação Especial ou Gestão Educacional -, a fim de completar os créditos e a carga horária total do curso, mas a realização do aprofundamento em Educação Especial não é obrigatória. Assim, apenas as

disciplinas que abordam conteúdos ou tópicos sobre Educação Especial oferecidas na matriz curricular comum do curso são obrigatoriamente cursadas pelos alunos.

Estas iniciativas, apesar de não contemplarem todo o conhecimento antes ministrado nas habilitações em Educação Especial na atual matriz curricular do curso, parecem-nos interessantes e importantes, tendo em vista a preocupação do curso em formar professores minimamente preparados para atuar, na sala de ensino regular, com alunos com NEE.

Podemos considerar também os princípios norteadores do Curso C, os quais se baseiam na integração dos conhecimentos das antigas habilitações - dentre elas a habilitação em Educação Especial - ao currículo comum do curso, por meio de aprofundamentos em eixos formativos. No entanto, diferentemente do curso E, o Curso C não oferece aos licenciandos, mesmo que optativamente, eixos ou aprofundamentos em Educação Especial na matriz curricular. Cabe ao aluno, ao escolher as disciplinas optativas, cursar ou não aquelas relacionadas à Educação Especial. Vale ressaltar que este curso oferece um número significativo de disciplinas eletivas relacionadas à Educação Especial em seu rol de disciplinas.

Os demais cursos, como podemos observar na análise descritiva, não contemplam, nos princípios que norteiam seu Projeto Político Pedagógico, aspectos relacionados à Educação Especial ou à Educação Inclusiva.

É importante considerarmos, todavia, que todos os cursos analisados apresentam em sua Proposta Pedagógica as possibilidades de atividades acadêmico-científicas e culturais, a presença de grupos de estudos, de iniciação em pesquisa, de projetos de extensão e de tantas outras oportunidades que são disponibilizadas aos licenciandos pela Faculdade na qual o curso é oferecido. Dentre essas atividades estão as relacionadas à Educação Especial.

No entanto, mesmo oferecendo atividades extracurriculares, não é certo que o aluno do curso de Pedagogia desenvolva atividades nessa linha de trabalho. Quanto a isso, podemos ressaltar o que nos apresenta a Resolução CNE/CP Nº1/2006, ao tratar sobre a questão da integralização dos estudos no curso de Pedagogia. Essa Resolução indica, em seu Artigo 8º, inciso III, que tal integralização deve dar-se por meio de:

atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de

monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e **opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais**, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Podemos observar, pois, a ausência de uma preocupação acentuada, por parte desse documento, com a formação de professores para a educação de alunos com NEE no ensino regular, inclusive no que se refere à integralização dos estudos. De acordo com Michels (2009), ao mesmo tempo em que não se acentua essa preocupação, há uma pulverização de sujeitos para os quais essa formação docente deve ter como alvo (índios, remanescentes de quilombolas, negros, deficientes) e uma diversificação de espaços onde esse profissional poderá atuar.

Diante disso, ressaltamos a importância e a necessidade de os cursos oferecerem, em sua matriz curricular comum e obrigatória, disciplinas que abordam conteúdos ou tópicos relacionados à Educação Especial, uma vez que essas, muitas vezes, configuram-se como a única garantia de que o aluno terá contato com essa área do conhecimento na formação inicial. Oferecendo disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial, os cursos de Pedagogia estarão formando profissionais da educação minimamente preparados para atuar, na sala de ensino regular, com alunos com NEE, bem como para trabalhar na perspectiva colaborativa com professores de Educação Especial e demais profissionais da área nas instituições escolares.

4.2. Organização curricular e disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial na matriz curricular dos cursos de Pedagogia

O segundo objetivo específico consistia em identificar e analisar quantas e quais disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial são

oferecidas na matriz curricular dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo, por meio da análise das ementas de todas as disciplinas.

Antes, porém, de apresentarmos a análise geral dos resultados obtidos para este objetivo, precisamos lembrar o método utilizado para identificação de conteúdos relacionados à Educação Especial nas ementas das disciplinas dos cursos analisados. Para a identificação de conteúdos sobre a temática, utilizamos alguns descritores, selecionados por sua importância e utilização em estudos e pesquisas da área. São eles: Educação Especial; Necessidades Educacionais/Educativas Especiais; Diversidade; Deficiência; Transtorno; Altas Habilidades/Superdotação; Deficiente; Inclusão; Educação Inclusiva; LIBRAS.

E precisamos, igualmente, lembrar o foco de nosso estudo: a análise da formação de professores para atuação, na sala comum da rede regular de ensino, com alunos com NEE, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quando consideramos a palavra “Diversidade”, não nos referimos apenas a alunos com NEE, mas sim a TODOS os alunos, independentemente de sua cor, etnia, idade, gênero, nacionalidade, classe social, cultura, dificuldades, limitações, etc., estando os alunos com NEE incluídos neste rol. De acordo com a Resolução CNE/CP N°1/2006 (Artigo 5º, inciso X), o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, dentre outros, a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p. 2). Portanto, consideramos necessário analisar neste estudo as disciplinas que apresentam em suas ementas a palavra “Diversidade”, quer seja o foco dado a essa palavra, considerando tais ementas como pertencentes ao grupo de disciplinas que contemplam conteúdos ou tópicos relacionados à Educação Especial.

Apresentamos no Quadro 3 a organização curricular dos cursos analisados, apresentando sua composição curricular, tempo de duração e carga horária total e específica. Em seguida, no Quadro 4, apresentamos o número total de disciplinas oferecidas em cada curso e a quantidade de disciplinas obrigatórias e optativas que contemplam conteúdos relacionados a Educação Especial em suas ementas.

QUADRO 3: Organização curricular dos cursos de Pedagogia

	Curso A	Curso B	Curso C
Composição curricular	Três núcleos: - Estudos básicos; - Núcleo de aprofundamento e Diversificação de Estudos; - Núcleo de Estudos Integrados	Três núcleos: - Núcleo comum (disciplinas obrigatórias); - Seminário eletivo; - Disciplinas eletivas.	Três núcleos: - Formação Comum (disciplinas obrigatórias) - Aprofundamento (disciplinas eletivas) - Estudos Independentes
Duração do curso	4 anos (8 semestres)	4 anos (8 semestres)	4 anos e 6 meses (9 semestres)
CH total	3.420 horas	3.465 horas	3420 horas
Distribuição da CH	- 2400 horas teóricas - 420 horas práticas - 500 horas de estágio curricular supervisionado - 100 horas de atividades acadêmicas, científicas e culturais.	- 2940 horas destinadas a disciplinas teórico-práticas - 420 horas destinadas ao estágio (atividade prática) - 105 horas destinadas a atividades de práticas curriculares (atividades acadêmicas, científicas e culturais).	- 1620 horas destinadas às disciplinas obrigatórias, - 720 horas destinadas às disciplinas eletivas, - 420 horas destinadas às atividades práticas de estágio - 480 horas destinadas à atividade “Estudos Independentes”. - 180 horas TCC (opcional)
	Curso D	Curso E	Curso F
Composição curricular	Quatro Eixos: - Educação e Desenvolvimento Humano (Eixo 1);	Três núcleos: - Núcleo de estudos básicos	Três Núcleos: - Disciplinas (Formação Geral; Formação

	<ul style="list-style-type: none"> - Educação e Sociedade (Eixo 2); - Educação e Comunicação (Eixo 3); - Educação e Saber escolar (Eixo 4) - Conhecimentos, conteúdos e métodos da Educação Infantil (Eixo 4 – i) - Conhecimentos, conteúdos e métodos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Eixo 4 – f). <p>Esses eixos estão interligados a um “Eixo Articulador”, denominado “Prática Pedagógica”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Três núcleos de aprofundamento dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional - Núcleo de estudos integradores 	<p>Profissional, Aprofundamento e optativas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estágios Curriculares (Disciplinas de Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar; Estágios Supervisionados) - Atividades acadêmico-científico e culturais (Atividades de pesquisa, extensão e monitoria e Participação em eventos)
Duração do curso	4 anos (8 semestres)	4 anos (8 semestres)	4 anos (8 semestres)
CH total	3364 horas	3360 horas	3465 horas
Distribuição da CH	<ul style="list-style-type: none"> - 2278 horas de atividade teóricas - 100 horas são destinadas a atividades teórico-práticas - 986 horas para o eixo “Prática Pedagógica”, dos quais 544 horas-aula serão destinadas à Prática de Ensino, 306 horas-aula ao Estágio Curricular Supervisionado e 136 horas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). 	<ul style="list-style-type: none"> - 2550 horas teóricas - 105 horas destinadas às disciplinas optativas - 300 horas destinadas a um dos três aprofundamentos propostos (Ed. Infantil, Ed. Especial e Gestão Educacional - 405 horas destinadas ao estágio supervisionado 	<ul style="list-style-type: none"> - 2235 horas de atividade teóricas - 405 horas de Prática como Componente Curricular - 120 para disciplinas optativas - 315 horas de estágio - 180 de TCC - 210 horas de atividades acadêmico-científico e culturais

Legenda: CH = carga horária

QUADRO 4: Número de disciplinas obrigatórias e optativas que contemplam, na ementa, conteúdos relacionados à Educação Especial

		Curso A	Curso B	Curso C	Curso D	Curso E	Curso F
Número total de disciplinas		40	53	54	53	42	46
Número de disciplinas	OB	37	49	42	50	40	44
	OP	3	4	12	3	2	2
Número de disciplinas que abordam conteúdos sobre EE	OB	2	3	2	4	5	2
	OP	2	12	10	2	4	NI

Legenda: OB = obrigatória; OP = optativa; NI = não informado

A partir dos dados, podemos observar que os cursos A e E estão de acordo com o disposto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº1/2006 – quanto à composição curricular, uma vez que apresentam três núcleos de formação. De acordo com as Diretrizes, o curso de Pedagogia, respeitada a diversidade nacional e a autonomia das instituições, deve constituir-se de um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2006). Todavia, podemos considerar que a composição curricular dos demais cursos também vai ao encontro dessa disposição legal, uma vez que se constitui de um núcleo/eixo comum, geralmente de atividades teóricas ou teórico-práticas; um núcleo/eixo de diversificação de estudos, a partir do oferecimento de disciplinas optativas, eletivas, aprofundamentos ou de “Estudos Independentes”; e de um núcleo/eixo de estudos integradores - voltado a atividades extracurriculares, como seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, entre outros.

Todos os cursos também possuem a carga horária mínima exigida pela Resolução, a saber, 3200 horas. A distribuição dessa carga horária varia de um curso para outro, o que pode ser justificado pela autonomia que cada instituição possui para compor sua organização curricular. Como previsto pela referida Resolução, o trabalho acadêmico deve ser assim distribuído: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria, por exemplo (BRASIL, 2006). Não observamos essa distribuição, tal como foi disposta pela Resolução, em todos os cursos. No entanto, observamos que todos distribuem sua carga horária para atividades teóricas, teórico práticas, práticas de estágio e atividades científico-culturais. O mínimo de 300 horas destinadas ao estágio supervisionado é respeitado por todos os cursos.

Os cursos analisados possuem quatro anos (oito semestres) de duração, exceto o curso C, que pode ser realizado em quatro anos e seis meses (nove semestres). Todos os cursos oferecem disciplinas semestrais.

Quanto ao número de disciplinas (Quadro 4), podemos observar, novamente, certa variação, principalmente entre os cursos A, E e F e os cursos B, C e D. Os primeiros oferecem, respectivamente, 40, 42 e 46 disciplinas, entre obrigatórias e optativas, e os últimos, 53, 54 e 53, respectivamente. Essa variação na quantidade de disciplinas oferecidas em quatro anos de curso faz com que a distribuição da carga horária por disciplina também seja diferente.

Quanto ao número de disciplinas optativas, podemos destacar o curso C, o qual oferece 12 disciplinas eletivas em sua matriz curricular, as quais devem ser escolhidas pelos licenciandos, de forma que possam buscar um aprofundamento nas suas áreas de interesse. De acordo com a Proposta Pedagógica do curso, essas disciplinas podem ser tanto da própria faculdade quanto de outras unidades da universidade. Os demais cursos, como podemos observar, oferecem de duas a quatro disciplinas optativas em sua matriz curricular.

Quanto ao número de disciplinas obrigatórias relacionadas à Educação Especial, podemos observar que 100% dos cursos oferecem, pelo menos, uma disciplina em sua matriz curricular. O número de disciplinas também varia de um curso para outro.

Os cursos A, C e F oferecem duas disciplinas cada um, o curso B, três disciplinas e os cursos D e E oferecem quatro e cinco disciplinas com conteúdos relacionados à Educação Especial, respectivamente.

Pensamos que um número reduzido de disciplinas que abordam essa temática possa dificultar a compreensão, por parte dos licenciandos, sobre os significados da educação inclusiva. No entanto, reconhecemos a importância de os cursos de Pedagogia oferecerem, ao menos, uma disciplina sobre a temática em sua matriz curricular. Há alguns anos, a Educação Especial não era contemplada, enquanto conteúdo curricular obrigatório, nos cursos de Pedagogia, mas apenas como conteúdo de uma habilitação específica. Podemos observar isso a partir da análise do histórico do curso, como descrito no Capítulo 1 deste trabalho²⁵. E mesmo hoje, com a instituição das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, não observamos

²⁵ Para um maior aprofundamento dessa discussão, ver: MAZZOTA, M, J, S. *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993; e SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

uma preocupação acentuada com essa área. A preocupação apontada pelas Diretrizes vai ao encontro de uma formação que contemple a “consciência da diversidade e o respeito às diferenças”. Quanto a isso, podemos dizer que todos os cursos analisados, mesmo aqueles que oferecem uma ou duas disciplinas obrigatórias com conteúdos relacionados à Educação Especial, estão de acordo com as Diretrizes, pois oferecem ao licenciando conteúdos que abordam a diversidade, em suas diferentes dimensões. Mas é possível observar atualmente uma preocupação dos cursos de Pedagogia em abordar esse conteúdo na formação do professor, como discutiremos mais adiante.

Quanto ao número de disciplinas que abordam conteúdos relacionados à Educação Especial na matriz curricular obrigatória, podemos novamente destacar o Curso E. Além das disciplinas obrigatórias oferecidas, merecem destaque os três estágios supervisionados oferecidos pelo curso, os quais, como veremos mais adiante, destinam parte de sua carga horária a atividades com crianças com NEE matriculadas no ensino regular, e as disciplinas relacionadas à Educação Especial oferecidas em seis meses de aprofundamento optativo.

Isso se deve, talvez, ao fato de existir, na faculdade onde o curso é oferecido, um Departamento próprio de Educação Especial. Mesmo não abarcando todo o conhecimento antes ministrado nas extintas habilitações em Educação Especial, os formadores dessa área parecem ter conquistado, na matriz curricular, espaço para oferecer, mesmo que minimamente, formação para o pedagogo nesta área.

O mesmo não ocorreu com o Curso A. Apesar de também ter oferecido, antes da reestruturação curricular, habilitação em Educação Especial, o curso continuou a oferecer apenas uma disciplina obrigatória específica (além de uma disciplina não-específica) que aborda conteúdos sobre a temática, a mesma oferecida antes da reestruturação. Não foram incorporadas, na grade comum e obrigatória, novas disciplinas sobre a temática. Talvez não tenha havido força, ou mesmo oportunidade, por parte dos professores, em abrir o espaço na matriz curricular para essa área do conhecimento.

Precisamos considerar, todavia, que a área de currículo é uma área de tensão, principalmente em Instituições de Ensino Superior. E como área de tensão, é preciso considerar todas as variáveis que intervêm no processo de seleção de disciplinas

pelos diferentes departamentos e seus professores. Dentre essas variáveis, estão os princípios e pressupostos que fundamentam o Projeto Político Pedagógico do curso.

Quanto ao número de disciplinas optativas, podemos destacar os cursos B e C. O número de disciplinas optativas ou eletivas oferecidas por esses cursos nesta área demonstra a importância que a Educação Especial vem conquistando ao longo dos anos na formação do educador, principalmente a partir das legislações que determinam a matrícula de alunos com NEE nas classes de ensino regular. O oferecimento de disciplinas optativas, além de disciplinas obrigatórias, oferece oportunidade para que os alunos aprofundem seus conhecimentos nesta temática em sua formação inicial.

No entanto, precisamos nos atentar para o fato de que essas disciplinas não precisam ser obrigatoriamente cursadas pelos licenciandos. Há um rol bastante diversificado de disciplinas optativas oferecidas pelos departamentos aos cursos de Pedagogia, e a escolha delas é realizada de acordo com a área de interesse dos estudantes. Consideramos, pois, necessário que os cursos de Pedagogia ofereçam, além de disciplinas optativas, disciplinas obrigatórias sobre Educação Especial em suas matrizes curriculares - e como pudemos observar, todos os cursos analisados oferecem, pelo menos, uma disciplina nessa área. Da mesma forma, consideramos necessário que outras disciplinas, além das específicas em Educação Especial, abordem tópicos relacionados a essa temática em seus planos de ensino, visando à formação do professor para atuação em uma escola efetivamente inclusiva.

4.3. Conteúdos relacionados à Educação Especial presentes nas disciplinas dos cursos de Pedagogia

O terceiro objetivo específico incidia sobre a análise das ementas das disciplinas obrigatórias que contemplam conteúdos sobre Educação Especial, a fim de identificar quais conteúdos estão sendo trabalhados com os licenciandos na formação inicial. Assim, apresentamos no Quadro 5 as disciplinas, sua carga horária, o período em que são oferecidas e suas respectivas ementas.

QUADRO 5: Disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial e suas ementas

	Título da disciplina	CH		Período em que é oferecida	Ementa
		Teórica	Prática		
Curso A	Educação Especial	60 h	0 h	Segundo ano (4º semestre)	Desvio e estigma: contribuições à conceituação de deficiências. A educação especial na sociedade moderna e no Brasil: marcos históricos e políticas públicas. A inclusão. Necessidades especiais e necessidades educacionais especiais: noções sobre etiologia, prevenção e modalidades de recursos educacionais.
	Ação pedagógica integrada	90h - Teórico-prática		Terceiro ano (5º semestre)	Inserção e contextualização aos cotidianos de escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com foco na vida escolar do aluno, para a reflexão e a construção de ações pedagógicas que darão suporte à formação e a ação do professor, mediante a necessidade do reconhecimento à diversidade cultural estabelecida nesses ambientes.
Curso B	Educação e Antropologia Cultural	60h	0h	Primeiro ano (1º semestre)	O diálogo teórico entre Antropologia, Educação e Pedagogia busca compreender as formas de construção dos modos de viver humanos e sua realidade, nas instituições básicas da vida social, entre elas: a família, a escola o trabalho e outras. Busca compreender a atividade pedagógica através da cultura do ambiente histórico, político e sociologicamente determinado. Discute a dimensão da Antropologia como ciência e alguns de seus conceitos, entre eles, Diferença, Cultura, Diversidade e Alteridade referidos aos diferentes espaços de ação e de intervenção da prática educativa e da prática científica.
	Educação Especial e Inclusão	60h	0h	Quarto ano (7º semestre) no período diurno Quinto ano (9º semestre)	O acesso ao conhecimento e aos ambientes sociais e escolares de alunos com deficiência e altas habilidades, diante da responsabilidade de se garantir o direito à educação, como prescrição constitucional, no ensino básico e superior. A produção social da normalidade e da anormalidade. A constituição da educação especial e as propostas de escolarização das pessoas com

				no período noturno	deficiência, em diferentes momentos históricos.
	Educação de Surdos e Língua de Sinais	30h	30h	Quarto ano (8º semestre) do curso no período diurno Quinto ano (10º semestre) no período noturno	Estudo da história dos movimentos políticos organizados por associações de surdos e suas conquistas; a diferença entre linguagens e língua - implicações para se pensar os processos identitários; a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em suas singularidades lingüísticas e seus efeitos sobre o desenvolvimento, aquisição de língua(gem) e produções culturais; o campo e objetos do campo “Estudos Surdos em Educação” bem como suas relações com a Psicologia Educacional; as bases epistemológicas das divergências das diferentes formas de se entender a inclusão de pessoas surdas.
Curso C	Educação Especial – Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares	30h	30h	Segundo ano (3º semestre)	Princípios, conceitos e concepções do campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Políticas de educacionais, legislação brasileira e declarações internacionais; Programas e ações de sistemas de ensino brasileiro para o atendimento educacional especializado; Práticas pedagógicas, formação do professor e atuação do professor especializado em diferentes formas de atendimento educacional.
	Coordenação do Trabalho na Escola II	30h	30h	Segundo ano (4º semestre)	A disciplina visa oferecer subsídios ao estudante para coordenar o trabalho pedagógico no âmbito da unidade escolar e do sistema de ensino, tendo como eixos a construção partilhada do projeto educacional da escola, o desenvolvimento do currículo e o atendimento às necessidades individuais dos alunos.
	Prática de leitura e produção de textos	68 horas – Teórico-prática		Primeiro ano (1º semestre)	A disciplina visa à construção de habilidades no que se refere à leitura e produção de textos, levando em conta a diversidade de gêneros e conseqüente adequação da linguagem ao objetivo visado pelo produtor. Para tanto, serão enfatizados os seguintes tópicos: possibilidades argumentativas da produção textual; diversidade lingüística; diferenças entre textos literários e pragmáticos; o papel do texto literário na formação do indivíduo; entendimento e produção de textos acadêmicos (fichamento, resumo, resenha, artigo e outros). A disciplina articula-se, interdisciplinarmente, com os demais Eixos e com a Prática Pedagógica, Eixo

Curso D				Articulador do Curso.
	Prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental	68 horas – Teórico-prática	Terceiro ano (5º semestre)	A disciplina, de caráter teórico-prático, visa articular a partir do eixo Práticas Pedagógicas os conhecimentos adquiridos nas demais disciplinas do curso, aprofundar estudos interdisciplinares e proporcionar a reflexão sobre a prática para uma atuação do Pedagogo como agente de transformação social na docência, na gestão e na pesquisa. Esta prática deverá estudar o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho docente: teoria/prática; conteúdo/método; professor/aluno/conhecimento, bem como a diversidade na sala de aula e as dificuldades de aprendizagem.
	Educação Inclusiva	68 horas – Teórico-prática	Quarto ano (8º semestre)	Estudos para uma reflexão crítica sobre Políticas Públicas referentes a diversidade do alunado com NEE; Estudo sobre as Tecnologias Assistivas e a relação com mediação pedagógica e a utilização de seu uso específico na área da educação especial. A educação inclusiva e a ação educativa: suportes necessários e estratégias de intervenção para salas de aula inclusivas. As atividades didáticas serão realizadas interdisciplinarmente com os demais Eixos e com a Prática Pedagógica, eixo articulador do curso.
	Introdução ao ensino da língua brasileira de sinais	68 horas – Teórico-prática	Quarto ano (8º semestre)	Introduzir o ouvinte à Língua Brasileira de Sinais e a modalidade diferenciada para a comunicação (gestual-visual); Capacitar futuros Pedagogos na utilização instrumental da LIBRAS; Contribuir para a divulgação e valorização da cultura surda e da LIBRAS. Criar oportunidades para a prática de LIBRAS e ampliar conhecimentos das peculiaridades do sujeito surdo.

Curso E	Filosofia da educação II	60h	15h	Primeiro ano (2º semestre)	Perspectivas contemporâneas da Filosofia da Educação. A gênese e o desenvolvimento da crise da cultura na contemporaneidade e suas implicações para a educação. As dimensões artística, científica e filosófica da atividade docente sob as óticas do pragmatismo, da teoria crítica e da filosofia da diferença. As relações de poder na instituição escolar: Foucault e Adorno. O pensar reflexivo na atividade docente e no ensino. As relações entre ética e ensino: alteridade e cuidado de si. A infância e o filosofar na escola. Diversidade cultural, filosofia e educação: entre a diferença e a inclusão.
	Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais	30h	0h	Primeiro ano (2º semestre)	A diversidade como patrimônios da humanidade. A diversidade e o enfrentamento das demandas do meio e da vida moderna. A natureza das diferenças: diferenças devidas à variabilidade intrínseca da espécie humana, diferenças devidas às variações nas condições etno-culturais e sociais, e diferenças devidas às patologias. A construção social das diferenças e deficiências. O desvio, o estigma e os mecanismos de controle social.
	Fundamentos da Educação Inclusiva	60h	15h	Segundo ano (3º semestre)	Análise sistemática dos fundamentos legais e dos princípios filosóficos que norteiam a proposta de uma Educação Inclusiva. Análise do contexto sócio-político da sociedade brasileira e análise de documentos internacionais, nacionais e do Estado de São Paulo que garantem a educação como direito inalienável de toda pessoa, sem discriminações de qualquer ordem e tomam providências sobre a organização da Educação Especial na Educação Básica. Análise histórica e dos paradigmas do atendimento educacional das pessoas com deficiência. Esclarecimento conceitual de educação especial e educação inclusiva.
	Língua Brasileira de Sinais	30h	15h	Terceiro ano (6º semestre)	A disciplina propõe-se a iniciar estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais, bem como a aquisição de seu vocabulário básico, oferecendo ferramentas para o futuro professor estabelecer comunicação com alunos surdos usuários da língua de sinais, contribuindo para o seu processo de ensino e de aprendizagem. Trata assim de preparar o professor para atuar numa perspectiva de

					educação inclusiva.
	Currículo e as necessidades Educacionais especiais	60h	15h	Quarto ano (7º semestre)	A disciplina propõe-se a realizar um estudo sobre currículos, apontando a importância do mesmo para a implementação da proposta de educação inclusiva. Trata dos pressupostos teóricos que embasam o currículo e discute a elaboração de procedimentos de ensino que favorecem a aprendizagem de todos os alunos, ou seja, inclusive dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.
Curso F	Política Educacional Brasileira II: ensino médio e formação de professores	60h	15h	Terceiro ano (6º semestre)	A disciplina Política Educacional Brasileira II trata do arcabouço legal da escola média, analisando-o à luz de seus condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais. Os dados de realidade referentes à clientela, demanda e atendimento permeiam a reflexão sobre a situação desse nível de ensino no país, suas perspectivas e as possibilidades de uma ação mais efetiva dos educadores na luta pela inclusão escolar de amplo contingente de educandos, hoje fora do ensino médio. Ressalte-se que pela própria natureza da disciplina o conteúdo programático há de ser alterado de acordo com as modificações que venham a ser imprimidas pelos órgãos normativos do sistema educacional, porém as diretrizes acima expostas deverão nortear os estudos.
	Fundamentos da Educação Inclusiva	60h	15h	Quarto ano (7º semestre)	Analisará, discutirá e estudará os fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades especiais, visando instrumentalizar o aluno na elaboração de propostas pedagógicas pertinentes, para que o processo de inclusão/integração possa acontecer na comunidade escolar. Histórico e estudo de uma comunidade diversa/diferente (menor) dentro da escola.

A partir da análise dos dados, podemos observar que a maioria das disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial é específica da área. No entanto, outras disciplinas do currículo obrigatório também abordam essa temática em suas ementas e planos de ensino (como, por exemplo, filosofia, antropologia, política, gestão, prática de ensino), o que demonstra a preocupação desses cursos com a formação do professor para o reconhecimento e atendimento da diversidade em sala de aula.

No que se refere à carga horária das disciplinas analisadas, podemos observar certa variação. Encontramos disciplinas oferecidas em 30 horas e outras em 90 horas. A partir dessa variação, obtemos uma carga horária média de 60 horas por disciplina.

É interessante observar que algumas das disciplinas analisadas (nove delas) destinam parte de sua carga horária a atividades práticas. Apenas quatro disciplinas (uma do Curso A, duas do Curso B e uma do Curso E) destinam a totalidade de sua carga horária a atividades exclusivamente teóricas. As demais não especificam em seus Planos de Ensino quantas horas são destinadas à prática, apenas indicam que se trata de uma disciplina teórico-prática.

Podemos, assim, notar um avanço no que se refere à relação teoria e prática existente nas disciplinas. Saviani (2007), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), já nos chamavam a atenção quando se referiam à cisão teoria-prática, muito comum nos cursos de Pedagogia: os estágios e as práticas de ensino, responsáveis pela formação prática; e as disciplinas “fundamentais”, encarregadas de oferecer a formação teórica aos licenciandos. Podemos, no entanto, observar uma mudança, mesmo que a nível de planos de ensino, no modelo de formação de professores. As disciplinas aqui analisadas contemplam, em sua maioria, atividades práticas em seu bojo. É importante ressaltar, contudo, que tais atividades práticas não são discriminadas nas ementas dessas disciplinas. Muitas vezes, no Plano de Ensino é apenas indicado o número de horas destinadas às atividades teóricas e práticas (quando indicado).

Quanto à distribuição das disciplinas na matriz curricular, podemos observar que todos os cursos buscam oferecer disciplinas que abordam conteúdos relacionados à Educação Especial desde o início do curso. No entanto, essa distribuição é diferente quando analisamos apenas as disciplinas específicas sobre Educação Especial. Os cursos A, C e E oferecem as disciplinas desde o início do curso (primeiro ou segundo ano), enquanto que os cursos B, D e F oferecem-nas apenas nos últimos semestres do curso.

Podemos ainda destacar os cursos D e E. Esses cursos oferecem, em todos os anos (exceto no segundo ano para o curso D), pelo menos uma disciplina que aborda conteúdos sobre Educação Especial (específica ou não-específica). Isso é particularmente interessante, quando pensamos na necessidade de se articular os conhecimentos adquiridos nessas disciplinas com os conhecimentos ministrados nas demais disciplinas oferecidas no mesmo período, inclusive nas disciplinas de estágio. Certamente, o oferecimento de disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial ao longo dos semestres não garante a qualidade da formação nessa área, tampouco favorece, por si só, a articulação com as demais disciplinas. No entanto, pensamos ser importante que o aluno, ao realizar as disciplinas de estágio ou de metodologia e prática de ensino, ou mesmo no momento de discussão dos aspectos sociológicos, filosóficos ou psicológicos da educação, tenha conhecimento dos conteúdos relacionados à Educação Especial. Assim, os alunos poderão trazer às discussões teóricas questões relacionadas, dentre outras, à educação inclusiva e aos alunos com NEE. Da mesma forma, ao realizar atividades práticas, este aluno estará munido de conhecimentos teóricos (e, muitas vezes, também práticos) que poderão subsidiar suas atividades com alunos que apresentem NEE. Por isso, consideramos importante o oferecimento de disciplinas que discutam esse conteúdo desde o início do curso.

Observamos que isso não ocorre nos demais cursos. Os Cursos A, B, C e F concentram o oferecimento de disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial apenas um ano do curso, não favorecendo o diálogo entre esse conteúdo e os demais conteúdos abordados nas outras disciplinas da matriz curricular. Como já destacamos, o oferecimento de disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial ao longo dos semestres não garante, por si só, a articulação com as demais disciplinas e campos do saber. Todavia, pensamos que a formação de pedagogos envolvidos no processo de inclusão escolar requer uma proposta onde haja, na estrutura curricular, diálogo entre os diferentes conteúdos disciplinares, especialmente aqueles relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva.

Essa idéia não condiz, todavia, com uma formatação curricular que busca organizar as disciplinas de forma independente, onde cada professor da conta de uma parte do currículo (que corresponde a sua disciplina), ficando sob a responsabilidade do aluno fazer a síntese no momento do estágio, por exemplo, síntese que o currículo, organizado de forma fragmentada, não proporcionou (ANASTASIOU, 2004). Ao contrário, com a articulação efetiva entre as

diferentes disciplinas da matriz curricular, o aluno sentir-se-á mais bem preparado para compreender e analisar, a partir de uma síntese totalizadora e integradora, a complexa realidade para a qual está sendo formado. Esse trabalho requer, no entanto, muito esforço, diálogo e ações integrativas entre os professores, visando à superação de uma visão fragmentada de conhecimento.

No que se refere à disciplina de LIBRAS, podemos observar certa negligência de aspecto legal por parte de alguns cursos. Apenas três dos seis cursos analisados oferecem em sua matriz curricular uma disciplina sobre o assunto. Tendo em vista o disposto na Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta, sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina obrigatória dos cursos de formação de professores, podemos observar que alguns dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas ainda não estão de acordo com o que determina esta legislação.

Como exigência legal desde o ano de 2005, a inclusão de disciplinas sobre a LIBRAS na matriz curricular deveria ter ocorrido em todos os cursos de formação de professores, independente de esses possuírem a perspectiva inclusiva ou não em sua Proposta Pedagógica. Todavia, pensamos que essa inclusão tenderá a ocorrer em todas as faculdades e universidades brasileiras, uma vez que este será um dos critérios utilizados pelo MEC para a avaliação das Instituições de Ensino Superior.

É interessante notar que nenhum dos cursos analisados oferece estágios específicos em Educação Especial. Apenas o curso E que, mesmo não contemplando na ementa conteúdos relacionados à Educação Especial, oferece três estágios que destinam parte de sua carga horária a atividades com crianças com NEE matriculadas no ensino regular. Duas das antigas habilitações desse curso, a saber, Educação Infantil e Gestão Educacional, tiveram seus conteúdos incorporados, também, em disciplinas de Estágio Supervisionado. No entanto, no que se refere à Educação Especial, não há estágio específico.

O curso propõe que parte das horas destinadas aos estágios em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional seja destinada a atividades com crianças com NEE inseridas no ensino regular e para o desenvolvimento de ações para a educação inclusiva. De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso, 20 horas das 110 horas destinadas a cada um desses estágios devem ser desenvolvidas com crianças com

deficiências, inseridas no ensino regular, e, no caso do Estágio em Gestão Educacional, essas horas devem ser destinadas ao desenvolvimento de ações para a educação inclusiva.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Curso, estes estágios devem considerar os aspectos da Inclusão Educacional, propiciando discussões e encaminhamentos no sentido da construção de uma escola inclusiva de qualidade, que incorpore a diversidade de seus estudantes, dentre eles, aqueles com deficiência.

Podemos considerar, assim, que o Projeto Político Pedagógico deste curso vai ao encontro do que propõe o Parecer CNE/CP N°5/2005 quanto à importância dos profissionais da educação, especialmente os professores dos anos iniciais da escolarização básica, conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógica.

Podemos observar, ainda, que todas as disciplinas obrigatórias analisadas que contemplam uma formação específica, são orientadas para o conteúdo da LIBRAS. Não há, por exemplo, disciplinas obrigatórias ou optativas voltadas para a deficiência visual, intelectual, física, ou para deficiências múltiplas, por exemplo. Isso pode ser justificado pelo fato de que ao curso de Pedagogia não compete à formação de especialistas em Educação Especial.

Vale ressaltar, todavia, que os cursos B, C e E oferecem, no rol de disciplinas optativas/eletivas, alguns conteúdos dessa natureza.

Precisamos, ainda, pontuar dois aspectos neste momento. O primeiro diz respeito ao curso A. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, seriam oferecidas na matriz curricular entre os anos de 2007 e 2010 a formação para a docência em Educação Especial, de modo a garantir a escolha dos alunos que ingressaram nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007 mediante a informação de que poderiam obter esta formação. Assim, o curso oferecerá, nos próximos anos, duas organizações curriculares (organização curricular antes da reestruturação – com o eixo de formação em Educação Especial - e após a reestruturação), simultaneamente. Para obterem a certificação em Educação Especial, os alunos deverão cursar as seguintes disciplinas: Deficiências: fundamentos e concepções; Bases biológicas do conhecimento, Desenvolvimento humano: fatores de risco e proteção; Processo e problemas de aprendizagem; Avaliação e Intervenção em educação Especial, Metodologias de ensino em educação Especial I e II; Temas em Educação Especial; Estágio curricular supervisionado I e II (Educação Especial).

No entanto, as disciplinas referentes ao eixo de formação em Educação Especial do curso não foram analisadas nesta pesquisa, uma vez que não fazem parte de sua organização curricular vigente, após reestruturação com base na Resolução CNE/CP N°1/ 2006.

O segundo aspecto refere-se ao curso E. Como vimos anteriormente, este curso oferecia, antes da atual reestruturação curricular, nove habilitações, dentre elas quatro em Educação Especial. Com o objetivo de incorporar os conhecimentos antes ministrados nessas habilitações à grade comum, o curso passou a oferecer em sua matriz curricular disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial e um aprofundamento, no último semestre, em Educação Especial.

O aprofundamento em Educação Especial oferecido pelo curso no último semestre é optativo. Todos os licenciandos devem cursar um dos aprofundamentos oferecidos - Educação Infantil, Educação Especial ou Gestão Educacional -, a fim de completar os créditos e a carga horária total do curso, mas a realização do aprofundamento em Educação Especial não é obrigatória. Por este motivo, optamos por não analisar os conteúdos dessas disciplinas, já que se trata de um aprofundamento optativo.

No que se refere ao conteúdo abordado nas disciplinas de cada curso, podemos destacar os principais tópicos contemplados. São eles:

CURSO A:

- Conceito de deficiência
- Aspectos sociais, políticos e históricos da Educação Especial no Brasil
- Inclusão
- Etiologia e prevenção das NEE
- Modalidades e recursos educacionais
- Reconhecimento da diversidade cultural presente na escola

CURSO B:

- Conceito de diversidade no âmbito da antropologia, referido aos diferentes espaços de ação e de intervenção da prática educativa e científica.
- Inclusão de alunos com NEE nos espaços escolares
- Direito à educação de alunos com NEE
- Produção social da deficiência

- História da Educação Especial
- Movimentos sociais das pessoas surdas
- A LIBRAS
- A importância da LIBRAS para o desenvolvimento e aquisição da linguagem
- A inclusão de pessoas surdas na escola (especificamente)

CURSO C:

- Conceito e concepções da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
- Políticas nacionais e internacionais em Educação Especial
- Programas e ações de ensino para o AEE
- Práticas pedagógicas, formação do professor e atuação do professor especializado em diferentes formas de atendimento educacional de alunos com NEE
- Atendimento às necessidades individuais dos alunos

CURSO D:

- Diversidade Lingüística
- Reconhecimento da diversidade em sala de aula e das dificuldades de aprendizagem
- Políticas públicas relacionada à diversidade do alunado com NEE
- As tecnologias assistivas na Educação Especial
- Suportes e estratégias de intervenção para a educação inclusiva
- Introdução a LIBRAS
- Valorização da cultura surda e da LIBRAS
- Conhecimento sobre as peculiaridades dos sujeitos surdos

CURSO E:

- Relação entre diversidade cultural, a filosofia e a educação: entre a diferença e a inclusão
- A diversidade como patrimônio da humanidade
- A natureza das diferenças: variabilidade intrínseca da espécie humana, variações nas condições etno-culturais e sociais, patologias
- A construção social das diferenças e deficiências
- O desvio, o estigma e os mecanismos de controle social

- Fundamentos legais e princípios filosóficos que norteiam a proposta da Educação Inclusiva
- Análise do contexto sócio-político e de documentos internacionais, nacionais e estaduais que garantem a educação como direito de todos
- Análise histórica e dos paradigmas do atendimento educacional das pessoas com deficiência.
- Conceito de educação especial e educação inclusiva
- Introdução à LIBRAS
- O processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo a partir da LIBRAS
- Atuação do professor na perspectiva da educação inclusiva
- A importância do currículo para a implementação da proposta de educação inclusiva
- Elaboração de procedimentos de ensino que favorecem a aprendizagem de todos os alunos

CURSO F

- Reflexão e ação dos educadores na luta pela inclusão escolar no ensino médio
- Processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades especiais,
- Instrumentalização dos licenciandos na elaboração de propostas pedagógicas para o processo de inclusão/integração
- Histórico e estudo da diversidade presente na escola.

Em aspectos gerais, podemos observar que existe uma variedade muito grande de conteúdos que são abordados pelas disciplinas analisadas. São conteúdos relacionados à política educacional na perspectiva da educação inclusiva; aos aspectos sociais, culturais e históricos da Educação Especial em âmbito nacional e internacional; aos conceitos/definições de educação especial, inclusão, educação inclusiva e NEE; à formação do professor para atuar no processo de inclusão escolar e no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE; aos métodos e estratégias de intervenção que podem ser utilizados pelo professor para o ensino de alunos com NEE e para o atendimento educacional especializado; ao currículo e sua importância no ensino de todas as crianças; à consciência da diversidade em suas diferentes dimensões - diversidade cultural, social, lingüística -; a LIBRAS e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos; dentre outros conteúdos. Trata-se, pois, de

conteúdos que contemplam as dimensões social, filosófica, política, conceitual, metodológica e histórica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ao que pudemos observar, essas dimensões tem sido trabalhadas com os licenciandos dos cursos de Pedagogia de forma articulada com a prática, ao menos em algumas disciplinas.

No entanto, não podemos assegurar que todos esses conteúdos estejam sendo efetivamente trabalhados pelos professores formadores, tampouco prever a forma como esses conteúdos estão sendo apresentados aos licenciandos. Nossa análise é documental e, portanto, limita-se aos documentos referentes aos planos de ensino das disciplinas, especialmente às suas ementas. Somente a análise da prática de ensino dos professores formadores poderia confirmar se esses conteúdos, presentes nas ementas e nos planos de ensino das disciplinas, estão sendo seguidos e abordados pelos professores nos cursos de Pedagogia.

Quando analisadas de forma conjunta, observamos que as disciplinas dos cursos contemplam os conteúdos básicos e essenciais para a formação do professor do ensino regular na perspectiva da educação inclusiva. Todavia, se os analisarmos individualmente, veremos que alguns desses conteúdos essenciais para a formação do professor não estão sendo contemplados em alguns cursos, ou estão sendo abordados de forma muito ampla e genérica.

O curso A, em suas duas disciplinas obrigatórias relacionadas à Educação Especial, enfatiza as dimensões social, política, histórica e conceitual da Educação Especial, da deficiência e da inclusão e busca apresentar os recursos e modalidades educacionais que podem ser utilizados para o ensino inclusivo. Além disso, o curso busca apresentar aos licenciandos a diversidade cultural presente nas escolas. Percebemos, pois, que o curso busca, a partir de duas disciplinas, oferecer uma formação geral e ao mesmo tempo ampla aos licenciandos sobre o tema. Trata-se de conteúdos importantes para a formação do educador, mas o curso poderia abordar, também, a dimensão filosófica da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva e da inclusão de todos os alunos nas instituições escolares.

O curso B, em suas três disciplinas que abordam conteúdos relacionados à Educação Especial, enfatiza a inclusão e o direito à educação de alunos com NEE e as dimensões social e histórica da deficiência e da Educação Especial. Além disso, discute o conceito de diversidade e, por meio de uma disciplina específica, busca apresentar aos licenciandos a LIBRAS e sua importância para o desenvolvimento e aquisição da linguagem de alunos surdos incluídos nas salas de ensino regular. Trata-se de conteúdos importantes para a

formação do professor, mas o curso poderia abordar, também, as dimensões conceitual, filosófica, cultural, política e metodológica da Educação Especial e da inclusão escolar de todos os alunos.

O curso C, nas duas disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial, busca enfatizar as dimensões política, conceitual e prática da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, do atendimento às necessidades individuais dos alunos e da formação e atuação do professor. Além disso, procura apresentar aos licenciandos os diferentes programas e ações de ensino para o atendimento especializado aos alunos com NEE. Trata-se, igualmente, de conteúdos importantes para a formação do professor, mas o curso poderia contemplar, também, as dimensões social, cultural, histórica, filosófica e metodológica da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva e da inclusão de todos os alunos nas instituições escolares.

O curso D, nas quatro disciplinas que abordam conteúdos relacionados à Educação Especial, enfatiza as dimensões política, cultural e metodológica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mostrando a importância do reconhecimento da diversidade e das necessidades das pessoas com NEE. Além disso, por meio de uma disciplina específica, busca apresentar a importância da LIBRAS para o processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas. A partir desses conteúdos, o curso oferece uma formação importante para os licenciandos nessa área, mas poderia contemplar, também, as dimensões social, histórica e filosófica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, buscando melhor formar o professor para os desafios da inclusão escolar de todos os alunos.

O curso E, em suas cinco disciplinas relacionadas à Educação Especial, busca contemplar as dimensões cultural, filosófica, social, política, histórica e conceitual da Educação Especial, da inclusão, da diversidade e das NEE. Além disso, procura apresentar importância do currículo para a implementação da proposta de educação inclusiva e as metodologias e procedimentos que podem ser utilizados para favorecerem a aprendizagem de alunos com NEE. A partir de uma disciplina específica, o curso procura, também, apresentar aos seus licenciandos a LIBRAS e sua importância no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. Observamos que o curso, assim como o curso A, busca oferecer uma formação ampla aos licenciandos sobre o tema. Esse curso procurou abordar todas as dimensões de estudo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dando ênfase aos aspectos

sociais, políticos, filosóficos, culturais, históricos, conceitual e metodológicos, além de contemplar outros conteúdos importantes para a formação do educador nesta perspectiva.

O curso F, nas duas disciplinas que abordam conteúdos relacionados à Educação Especial, busca oferecer ao licenciando uma formação voltada a reflexão sobre a importância da inclusão escolar de todos os alunos no ensino médio e sobre histórico da diversidade presente na instituição escolar. Além disso, o curso busca apresentar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com necessidades especiais, instrumentalizando os licenciandos para a elaboração de propostas e estratégias pedagógicas para o processo de inclusão - vale ressaltar que a ementa apresenta a palavra inclusão como sinônimo de integração. Trata-se, pois, de conteúdos importantes para a formação do educador, mas o curso poderia abordar, também, as dimensões filosófica, social, cultural e conceitual da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Todavia, precisamos considerar que, mesmo não contemplando, cada qual, todos os conteúdos essenciais para a formação do professor da sala de ensino regular na perspectiva da inclusão escolar, esses cursos demonstram preocupar-se com a formação de professores conscientes sobre a diversidade presente na escola e sobre a importância de um trabalho diferenciado que atenda as necessidades e individualidades de todos os alunos.

Sabemos que a formação inicial não consegue, por si só, contemplar todos os conhecimentos necessários para a atuação prática dos professores em sala de aula. A formação inicial é parte de um processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional docente, do qual fazem parte as experiências pessoais e profissionais vivenciadas antes, durante e após a formação acadêmica. E isso não é diferente para uma formação na perspectiva da educação inclusiva.

Sabemos também que não é responsabilidade do curso de Pedagogia formar especialistas em Educação Especial. No entanto, precisamos considerar que há, matriculados nas salas de ensino regular, diferentes alunos, dentre eles os alunos com NEE. Para o processo de ensino-aprendizagem, o professor deve considerar as especificidades de cada aluno, considerando suas dificuldades e limitações. Para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com NEE não é diferente. Assim, da mesma forma que o curso prepara (ou deveria preparar) os licenciandos para atuação no processo de ensino-aprendizagem de alunos sem NEE, deve prepará-los também para a atuação no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE. Afinal, ambos estão presentes em sala de aula.

Defendemos a idéia de que aos cursos de formação inicial e, neste caso particular, aos cursos de Pedagogia, compete o oferecimento de uma formação teórica e prática sólida aos futuros professores, em todas as perspectivas educacionais, a fim de que este profissional, em sua prática, articulado com suas experiências pessoais e profissionais, sintam-se seguros para desempenhar, direta e intencionalmente, seu papel de educador.

Quando analisamos separadamente as disciplinas específicas em educação especial e as demais disciplinas que abordam conteúdos relacionados ao tema, observamos que as disciplinas específicas são as únicas que abordam conteúdos relacionados à formação do professor para atuar, na sala de ensino regular, com alunos com NEE. As demais disciplinas - não específicas - abordam, em sua maioria, conteúdos relacionados à diversidade em suas diferentes dimensões: social, cultural, etc. Não desconsideramos a importância da discussão sobre a diversidade na formação do professor, ao contrário, consideramo-la necessária e intimamente relacionada às discussões e reflexões sobre a inclusão escolar. Além disso, a educação inclusiva não está somente relacionada às NEE, mas sim à diversidade, em sua totalidade.

No entanto, pensamos que os conteúdos relacionados à formação do professor para atuar, especificamente, com alunos com NEE na sala de ensino regular, poderiam ser contemplados, também, em outras disciplinas do curso que não as específicas, numa visão interdisciplinar.

Ao longo da leitura dos planos de ensino de todas as disciplinas obrigatórias dos cursos analisados, identificamos alguns tópicos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva presentes nesses planos. Essa relação pode ser observada no Quadro 6.

QUADRO 6: Disciplinas que contemplam tópicos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos planos de ensino dos cursos de Pedagogia

	Disciplina	Item do plano de ensino	Conteúdo e/ou Bibliografia
Curso A	História da educação II	Bibliografia básica	BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. (Orgs.) A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
	Estrutura e funcionamento da educação básica	Bibliografia básica	CARONE, I. Igualdade versus diferença: um tema do século. AQUINO, J.G. (org.) Diferenças e preconceitos na escola. São Paulo, 1998. FERNANDES, A.V.M. Educação Especial e cidadania tutelada na nova LDB. Silva, C.S.B. da; Machado, L. M. (orgs.) Nova LDB: trajetória para a cidadania. São Paulo, Arte & Ciência, 1998.
	Sociologia da educação II	Conteúdo programático Bibliografia básica	O conceito de inclusão social e as políticas governamentais de educação afirmativas PEREIRA, B. R. e NASCIMENTO, M. L. B. P.(orgs). Inclusão e Exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.
	Conteúdo, metodologia e prática de ensino de língua portuguesa	Bibliografia básica	CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2 004. 192p. (Coleção Linguagem e Educação)
	Socio-antropologia, cultura e escola	Conteúdo programático	Diversidade cultural , riscos dos etnocentrismos e estratégias do preconceito na escola;
Curso B	Não tivemos acesso aos planos de ensino completos, apenas às ementas das disciplinas		

Curso C	Sociologia da educação I	Programa	Escola e diversidade cultural .
	Política e organização da educação básica II	Bibliografia	PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.). Inclusão escolar : pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.
	Educação infantil	Programa	Culturas infantis e diversidade .
	Metodologia do ensino de arte	Objetivos	Compreender a articulação entre a produção social e a diversidade cultural da arte, como objeto de conhecimento na escola e nas demais instituições a ela vinculadas em rede.
	Metodologia do ensino de educação física	Bibliografia	GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) Territórios contestados : o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
	Currículos e programas	Objetivos Programa Bibliografia	Possibilitar o caráter comum do currículo e a atenção à diversidade cultural Currículo comum e diversidade cultural CORTESÃO, L; STOER, S. R. A interface da educação intercultural e a gestão de diversidade em sala de aula. GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) Territórios contestados : o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.
Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental	Objetivos específicos	Realizar atividades de observação, participação, elaboração de planos de ensino e exercícios de prática pedagógica, em salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como em atividades extra-classe, nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação à distância, assumindo progressivamente o efetivo papel de professor, considerando o	

Curso D			projeto pedagógico e os planos de ensino da instituição educativa campo de estágio.
	Alfabetização de jovens e adultos	Objetivos	Mostrar que a Educação de Jovens e Adultos é um processo de inclusão que visa a autonomia da pessoa numa sociedade democrática.
Curso E	Conteúdo, metodologia e prática de ensino de alfabetização	Objetivos	Espera-se que o aluno compreenda a alfabetização de crianças pequenas, respeitando os princípios da diversidade e da inclusão .
	Conteúdo, metodologia e prática de ensino: língua portuguesa e literatura infantil	Conteúdo programático	Diversidade de tipos e modalidades de textos
	Estágio supervisionado de prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental	Conteúdo programático	A prática de Ensino e a formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Inclusiva .
	Estágio supervisionado de prática de ensino na educação infantil	Conteúdo programático	A prática de Ensino e a formação do professor para a Educação Infantil e Educação Inclusiva .
	Currículo e projeto político-pedagógico	Bibliografia complementar	SOUSA, Sandra M.Z. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; Sousa, Vanilton C. (orgs.) Políticas educativas e curriculares, educação inclusiva na formação de professores . Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23-38.
	Educação comparada	Conteúdo programático	Escola inclusiva, multiculturalismo e educação especial
	Gestão dos sistemas educativos e unidades escolares	Bibliografia básica	BONETI, L. W. A instituição de ensino e as artimanhas do discurso da educação inclusiva. In: ALMEIDA, M. (org.) Políticas educacionais e práticas pedagógicas : para além da mercadorização do conhecimento. Campinas-SP: Alínea, 2005.

	Políticas públicas em educação	Bibliografia básica	CURY, C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica . Cadernos de Pesquisa, v.35, n. 124, p.11-32, janeiro/abril de 2005.
	Política e organização educacional	Conteúdo programático	Políticas Inclusivas, diretrizes e práticas excludentes : obrigatoriedade e financiamento do ensino médio na perspectiva da educação básica
	Tópicos especiais em gestão educacional	Bibliografia complementar	BRIZOLLA, F. A gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar. In: LUCE, B. , MEDEIROS, I. L. P. (orgs.) Gestão democrática : concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
Curso F	Política Educacional Brasileira I: educação infantil e ensino fundamental	Conteúdo programático	Diferenciais de acesso e sucesso no sistema escolar: Classe, gênero, etnia, cultura e necessidades educacionais especiais
	Conteúdo, metodologia e prática do ensino de Matemática	Objetivos	Relacionar os processos de ensino aprendizagem em seus diferentes aspectos com os conteúdos da educação matemática do currículo da educação infantil e do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, com relação aos processos de seu ensino e aprendizagem, Incluem-se aqui a educação especial e o conhecimento da educação indígena.
		Bibliografia	KNIJNIK, G. Exclusão e resistência : educação matemática e legitimidade cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
	Conteúdo, metodologia e prática do ensino de história	Objetivos	Apresentar as várias concepções de pesquisa e ensino de história, comprometidas com o debate da diversidade das experiências históricas .
	Educação de 04 a 06 anos	Bibliografia complementar	DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade étnico racial e educação infantil . Três escolas, uma questão, muitas respostas. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. (Dissertação de Mestrado), 1997.

A partir da leitura desse quadro, podemos observar que muitas outras disciplinas obrigatórias presentes nos cursos de Pedagogia analisados têm contemplado discussões e estudos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, seja por meio de tópicos específicos presentes nos programas ou conteúdos programáticos, de objetivos específicos ou mesmo por meio da apresentação de referências bibliográficas, básicas (de leitura obrigatória) ou complementares no plano de ensino da disciplina. São disciplinas que contemplam diferentes campos do saber, como, por exemplo, história da educação, política da educação brasileira, sociologia da educação, conteúdo, metodologia e prática de conteúdos específicos, currículo, estágio supervisionado, dentre outras. Os tópicos voltam-se, em sua maioria, para a discussão da diversidade e da inclusão. No entanto, observamos também tópicos relacionados à educação inclusiva nos âmbitos político, social e conceitual; à exclusão escolar; a gestão escolar para a inclusão; ao reconhecimento das diferenças e à superação dos preconceitos, bem como às práticas de ensino relacionadas, também à área de Educação Especial, com alunos com NEE.

Isso demonstra, como já discutimos, certa preocupação dos cursos e de seus professores em formar pedagogos preparados, mesmo que minimamente, para o reconhecimento da diversidade, para a compreensão da inclusão escolar e para trabalho na perspectiva da educação inclusiva.

Trata-se, pois, de importantes iniciativas tomadas pelos professores em busca da integração dos conhecimentos para a discussão e compreensão da realidade na qual o professor irá atuar. Conforme discute Anastasiou (2004, p. 49), essas iniciativas integrativas correspondem a “verdadeiros malabarismos criativos dos professores que, já tendo percebido os resultados que a visão fragmentada acarreta aos alunos, acabam por assumir pessoalmente, ou em grupos, ações de integração disciplinar”.

Todavia, apesar desse avanço, devemos considerar que os planos de ensino são passíveis de modificações, tendo em vista que são elaborados pelos professores de acordo com suas opções de trabalho e sua concepção de ensino-aprendizagem, a partir das ementas de cada disciplina. Da mesma forma, não podemos afirmar, com base em uma análise documental, que esses conteúdos/tópicos estão sendo

trabalhados com os licenciandos, tampouco discutir sobre a maneira como estão sendo tratados.

Consideramos imperativo o oferecimento de disciplinas específicas de Educação Especial na matriz curricular dos cursos de Pedagogia. Muitas vezes, a disciplina específica obrigatória é a única garantia de que os licenciandos terão contato com esse assunto na formação inicial. No entanto, consideramos importante que esses conteúdos sejam abordados de maneira que os licenciandos possam ter clareza e compreensão de seus significados. Não parece viável, por exemplo, que uma única disciplina semestral, com carga horária média de 60 horas, possa dar conta de abarcar, de uma só vez, todos os conteúdos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Como observamos na análise dos dados, algumas das ementas estudadas contemplam uma formação demasiadamente ampla em uma pequena carga horária. Mello (2001) já nos alertava sobre as disciplinas ministradas nos cursos de Pedagogia, aventando que essas são trabalhadas em um curto espaço de tempo, não visando o aprofundamento e o domínio sobre os conteúdos que deverão ser mobilizados pelo professor em sua atuação pedagógica.

Pensamos serem importantes iniciativas nas quais outras disciplinas contemplem conteúdos ou tópicos relacionados às discussões sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Os cursos de Pedagogia poderiam se organizar de tal modo que contemplassem, mesmo que minimamente, discussões relacionadas a essa área do conhecimento em outras disciplinas da matriz curricular, além das disciplinas específicas, a fim de preparar os professores teórica e praticamente para o exercício do magistério também na perspectiva da inclusão escolar.

Temos, no entanto, que ter cautela com a tese da diluição desse conteúdo em outras disciplinas. Não se trata de desconsiderar a essência e a importância dos demais conteúdos curriculares na formação do professor. Ao contrário, todos os conteúdos abordados na formação inicial são essenciais para a formação docente. Mas, considerando a realidade e os desafios que a educação escolar apresenta aos professores no que se refere à inclusão escolar, pensamos ser necessário que as diferentes disciplinas do curso ofereçam aos licenciandos oportunidades de reflexão

e discussão sobre a diversidade e a educação inclusiva em suas diferentes dimensões, respeitando e resguardando as especificidades de cada conteúdo curricular.

Mas qual seria a melhor maneira de o curso de Pedagogia favorecer a interdisciplinaridade entre as disciplinas que abordam conteúdos referentes à Educação Especial e os demais campos do saber, inclusive os relacionados aos conhecimentos considerados “fundamentos da educação”?

A resposta para esta pergunta merece muita reflexão e estudos direcionados. Todavia, consideramos que um caminho para alcançar esse modelo de formação seja o da organização curricular. Por meio dela, os cursos de Pedagogia poderiam organizar os planos de ensino das disciplinas de tal forma que pudessem contemplar a temática de educação inclusiva.

Em Portugal, um grupo de acadêmicos, visando colaborar com as discussões em curso no sistema educacional português, elaborou o documento *Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões*. Neste documento, os autores ressaltam a importância de conhecimentos que promovam o desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade na formação inicial de professores para o ensino regular. Para os autores, os conteúdos programáticos da formação inicial devem estar presentes não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em toda a matriz curricular do curso (COSTA et al., 2006).

Trata-se, pois, de uma formação na perspectiva da interdisciplinaridade. Entendemos por interdisciplinaridade uma proposta de diálogo entre os diferentes conteúdos disciplinares. A interdisciplinaridade distingue-se tanto da multidisciplinaridade, onde há uma simples justaposição de conteúdos, quanto da transdisciplinaridade, em que as especificidades se interligam tanto que se dilui completamente a distinção entre as áreas de conhecimento.

De acordo com Menezes e Santos (2002), a interdisciplinaridade não tem o intuito de extinguir as disciplinas, mas sim de “utilizar os conhecimentos de várias delas na compreensão de um problema, na busca de soluções, ou para entender um fenômeno sob vários pontos de vista”.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade propiciaria a organização curricular na perspectiva da totalidade, articulando as diferentes áreas do saber na busca de alternativas criativas para a formação do Pedagogo.

Na busca pela superação da fragmentação do saber, é necessário que haja, no momento de elaboração da organização curricular, um processo coletivo de construção do conhecimento e de discussão na realidade, o qual não exclui a ação individual (a subjetividade). A produção do conhecimento necessita de momentos de aprofundamentos especificadores articulados com momentos de sínteses totalizadoras.

Por conseguinte, isso determina que a Proposta Político Pedagógica do curso seja constituída com a participação de todos os docentes, de forma coletiva, a fim de que o conhecimento seja organizado de forma integrada, desde o início, permitindo que os estudos fiquem a serviço das questões decorrentes da realidade educacional.

Com a estrutura curricular organizada dessa maneira, a integração se daria pelo próprio desenho curricular. Assim, mesmo que o docente pretendesse apenas lidar com uma parte do conhecimento, teria dificuldades em não favorecer a interação, pois o Projeto Político Pedagógico estaria organizado de outra forma (ANASTASIOU, 2004).

Assim, não existiriam apenas disciplinas específicas de Educação Especial, mas disciplinas que, respeitando suas especificidades, trabalhassem seu conteúdo de maneira articulada com as questões relacionadas à Educação Inclusiva e, conseqüentemente, à realidade de uma escola que se pretende inclusiva.

Não defendemos aqui que não haja mais disciplinas específicas de um dado conhecimento. Ao contrário defendemos que, ao trabalhar determinado conhecimento, a disciplina dialogue com os demais campos do saber e, nesse caso particular, com o campo de conhecimento da Educação Especial, visando à formação do educador na perspectiva da educação inclusiva. Cada disciplina, respeitando suas particularidades, tem muito a contribuir com discussões e intervenções na área de Educação Especial, seja por meio de ações práticas, com elaboração de projetos, intervenções pedagógicas, práticas de ensino, instrumentalização metodológica; seja pela via de discussões teóricas, com reflexões no âmbito político, social, filosófico, histórico ou conceitual.

Conforme Magalhães (2009), é necessário que os licenciandos, futuros professores, tenham em sua formação inicial alternativas de discussão interdisciplinares e de habilitação profissional associadas a um maior contato com experiências de inclusão no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental, *lôcus preferencial de atuação do pedagogo segundo as novas diretrizes curriculares.*

Trabalhando desta maneira, o curso estaria formando professores mais bem preparados para os desafios atuais da educação escolar e para a atuação pedagógica, no ensino regular, com todas as crianças, dentre elas aquelas que possam apresentar NEE.

Como já discutimos, a formação inicial não consegue, por si só, dar conta de todas as necessidades de formação do professor. Ela é apenas uma das etapas de um processo contínuo, e como etapa não deve ser considerada como a única responsável pela totalidade e complexidade da formação docente. No entanto, a formação inicial apresenta-se como o primeiro e grande passo para a aquisição e articulação dos conhecimentos acadêmicos que poderão subsidiar a prática do professor. Assim, embora não possamos desconsiderar os percursos percorridos antes e depois da formação inicial, a constituição da profissionalização docente tem início no curso de graduação, quando os licenciandos, ao adquirirem os conhecimentos teóricos e práticos do campo educacional, são desafiados, quando professores, a articular esses conhecimentos com as práticas profissionais do campo de atuação.

Assim, consideramos que a formação inicial deva formar professores preparados para a docência na perspectiva da educação inclusiva, proporcionando ao futuro professor, dentre outros elementos, uma formação sólida e adequada no que se refere aos diferentes procedimentos pedagógicos que envolvam o “saber” e o “saber fazer”, (BUENO, 1999) nos quais se inclui o processo de ensino-aprendizagem de TODAS as crianças.

Considerações Finais

As considerações que ora apresentamos delinearão-se no decorrer do presente trabalho e visam ampliar as reflexões acerca da formação, oferecida nas Universidades Estaduais Paulistas, de professores para atuação em um sistema educacional que se pretende inclusivo. Esta pesquisa focaliza os aspectos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva contemplada na formação curricular dos cursos de Pedagogia dessas universidades e tem como objeto de estudo os Projetos Político Pedagógicos e as matrizes curriculares desses cursos, bem como suas respectivas ementas.

A partir da análise realizada, pudemos observar que todos os cursos têm contemplado as exigências da Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, quanto à formação do professor para a “consciência da diversidade”. Esta Resolução, como já discutimos, pouco dispõe sobre a formação do pedagogo para atuação, na sala de ensino regular, com alunos com NEE. Sobre o que esta determina, os cursos estão todos de acordo, uma vez que oferecem, no mínimo, uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial em sua matriz curricular, além de outras disciplinas não específicas que abordam conteúdos ou tópicos relacionados à essa temática na perspectiva de uma educação para a inclusão.

A ausência de uma regulamentação que obrigue a incorporação, nos currículos dos cursos de Pedagogia, de conteúdos ou disciplinas relacionadas à Educação Especial desobriga as Universidades a oferecerem em seus cursos conteúdos ou disciplinas dessa natureza.

No entanto, embora devamos considerar a legislação vigente para a formação do Pedagogo, precisamos ir além do que ela determina se quisermos formar um professor preparado para lecionar em um sistema educacional efetivamente inclusivo. De acordo com Mendes (2008, p. 98), apenas a regularização das legislações não é suficiente para uma educação inclusiva eficaz. Para a autora:

[...] ainda que estivessem garantidos cursos, disciplinas ou a mera introdução de conteúdos em cursos de formação inicial, isso ainda não seria suficiente para produzir mudança conceitual [...]. Assim, a construção de conhecimentos que resultasse em novas concepções ou representações dependeria do quanto esse conteúdo fosse apresentado de modo coerente e consistente com a proposta pedagógica de determinado curso de formação.

A forma e a consistência na apresentação de conhecimentos relacionados à Educação Especial por parte dos formadores dependem, também, de uma proposta pedagógica de curso que considere, em seus princípios norteadores, uma formação docente para a perspectiva da educação inclusiva. Com esse estudo, pudemos observar que os cursos de Pedagogia analisados não têm contemplado essa proposta de formação em seus Projetos Político-Pedagógicos, com exceção de um curso (Curso E), o qual indica em sua Proposta Pedagógica que os licenciandos deverão estar preparados, enquanto futuros professores, para identificar e atender em suas salas estudantes com NEE.

A Proposta Pedagógica de um curso é a base para a elaboração de sua organização curricular e as ementas são elaboradas no momento mesmo da construção dessa Proposta. E é a partir do Projeto Político Pedagógico, elaborado pelo conselho de curso e aprovado por órgãos superiores da instituição, que os professores constroem seus planos de ensino. Assim, para o oferecimento de um curso que busque formar os professores, também, para a atuação em um sistema educacional inclusivo, é importante que a Proposta Pedagógica desse curso apresente, nos princípios que a norteiam, essa preocupação.

Dentre os diferentes fatores que interferem de forma direta na elaboração e no desenvolvimento da Proposta Político Pedagógica de um curso e da organização curricular que propõe estão as definições de homem, de sociedade e de educação e a visão de conhecimento dominante naquele determinado momento histórico. É a partir dessa visão e das concepções de homem, sociedade e educação apresentadas por quem organiza o curso, que podemos identificar e analisar que tipo de profissional o curso se propõe formar. Assim, se desejamos uma sociedade inclusiva, precisamos pensar na visão, nas concepções e nos princípios e pressupostos que devem fundamentar uma formação profissional que contemple essa perspectiva, visando à concretização efetiva dessa sociedade.

E consideramos que o início desse trabalho se materializa na construção do Projeto Político Pedagógico do curso, o qual deve sempre partir da realidade, visando o oferecimento de uma formação que busque problematizar essa realidade, analisá-la, discuti-la, compreende-la para, em seguida, retornar a ela, já com uma nova visão, mais elaborada, com vistas a transformá-la.

O Projeto Pedagógico de um curso de graduação está em constante movimento, dadas as características da realidade que reflete. Mas ele é, ao mesmo tempo, reflexo e explicação dessa realidade, atuando como um importante instrumento para sua transformação. Trata-se, pois, de uma síntese da realidade existente e de uma proposta para a superação dos possíveis dilemas e desafios postos por essa mesma realidade.

A organização curricular de um curso é pensada e elaborada a partir dos princípios e pressupostos que fundamentam e constituem seu Projeto Político Pedagógico. Então, considerando as atuais exigências postas aos professores no contexto da inclusão escolar, é consenso a necessidade de uma formação docente que contemple essas exigências. Mas essa formação apenas se efetivará mediante a compreensão, problematização e análise, no Projeto Político Pedagógico do curso, dessa realidade, visando uma organização curricular que dê conta dessas exigências.

Pensando na formação dos professores para a perspectiva da educação inclusiva, consideramos importante que a organização curricular dos cursos de Pedagogia, em sua totalidade, contemple disciplinas e conteúdos relacionados à Educação Especial, com vistas a construir nos futuros professores do ensino fundamental novas concepções e representações sobre a inclusão educacional e capacitá-los para o trabalho prático com os alunos com NEE. É importante que as disciplinas sejam pensadas e organizadas a partir das questões da realidade educativa e das que são postas pelos professores. Isso não significa relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos domínios profissionais visados. Trata-se, pois, de construir pontes entre a realidade das práticas educativas e o que se tem como meta de formação.

Consideramos que a formação nessa perspectiva pode ser favorecida se a Proposta Pedagógica do curso contemplar, nos princípios que a norteiam, a

preocupação com uma formação docente para a educação inclusiva, apresentando objetivos que visem à efetivação dessa formação.

Com este estudo, pudemos observar que os cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas têm oferecido um número reduzido de disciplinas específicas sobre Educação Especial em sua matriz curricular. No entanto, a Educação Especial tem conquistado espaço de discussão em disciplinas não-específicas da área. A partir da análise dos dados, observamos um número considerável de disciplinas que contemplam conteúdos ou tópicos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em alguns cursos. Essas disciplinas, que se referem a diferentes campos do saber, apresentam em sua ementa tópicos relacionados, principalmente, à diversidade e à inclusão escolar. Já as disciplinas específicas procuram abordar conteúdos relativos, dentre outros, à formação do professor para a identificação e atuação com alunos com NEE matriculados no ensino regular, tanto em âmbito teórico quanto metodológico.

Foi possível observar, também, um número considerável de disciplinas não relacionadas à Educação Especial que contemplam tópicos sobre essa temática em seus planos de ensino. Isso demonstra, de certa forma, preocupação, por parte dos cursos e de seus professores, em formar licenciandos conscientes da diversidade presente em sala de aula e, pelo menos, um princípio de interdisciplinaridade que o tema requer.

Esses resultados vão de encontro com estudos e pesquisas da área de Educação que consideram que a formação inicial não tem contemplado conteúdos relacionados à Educação Especial em sua organização curricular. Ao contrário, este estudo mostrou que os cursos de formação inicial e, neste caso particular, os cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas, têm abordado essa temática tanto em disciplinas obrigatórias quanto em disciplinas optativas, por meio de conteúdos específicos ou de disciplinas relacionadas a outros campos do saber.

Como já discutimos, não podemos assegurar que todos os conteúdos relacionados à Educação Especial presentes nas disciplinas analisadas estejam sendo efetivamente trabalhados pelos professores formadores, tampouco prever a forma como esses conteúdos estão sendo apresentados aos licenciandos. Da mesma forma, não sabemos qual a formação que esses professores formadores possuem,

principalmente aqueles responsáveis pelo oferecimento das disciplinas específicas de Educação Especial presentes na matriz curricular. E essa é uma questão central no que se refere à forma como esses conteúdos são trabalhados com os licenciandos.

Nossa análise é documental e, portanto, limita-se aos documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico e aos planos de ensino das disciplinas, especialmente às suas ementas. No entanto, considerando essas variáveis, pensamos que se trata de um avanço, mesmo que em nível documental, no que se refere à apresentação Educação Especial enquanto conteúdo curricular, específico ou não, nos cursos de Pedagogia.

Vale ressaltar, todavia, que este estudo teve como foco um pequeno universo das universidades públicas brasileiras, as quais representam, por sua vez, cerca de 10% do total de IES do país. Assim, pensamos serem importantes pesquisas que busquem compreender, igualmente, de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia das IES privadas, dos quais egressam a grande maioria dos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica.

Sabemos que a grande maioria dos cursos de Pedagogia oferecidos no ensino superior privado busca atender aos interesses de mercado mais do que aos interesses da área. Há uma vasta demanda por professores no país, e dominar essa ampla “fatia” do mercado de trabalho torna-se bastante interessante à categoria administrativa privada. Por isso, julgamos importante a realização de estudos e pesquisas que busquem compreender como as IES privadas têm organizado os cursos de formação de professores.

Da mesma forma, consideramos importante a realização de pesquisas que busquem compreender de que forma a educação à distância (oferecidas por IES públicas e privadas) tem organizado seus cursos de Pedagogia, visando à análise sobre o espaço que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva possui na proposta e na organização curricular desses cursos e a forma como essa área do conhecimento tem sido neles trabalhada.

Por muito tempo, os cursos de Pedagogia contemplaram a Educação Especial apenas como habilitação específica em sua organização curricular, e não como um conteúdo obrigatório da formação geral, o que reforçava o caráter segregacionista da

formação docente. A partir dos últimos anos, com o avanço das legislações sobre o direito de todos à educação, e com o aumento do número de crianças e jovens com NEE matriculados na rede regular de ensino, os cursos são chamados a repensar sua organização curricular para atender às novas demandas e exigências da educação escolar.

Assim, ao elaborar sua Proposta Pedagógica e organização curricular, é importante que os cursos de Pedagogia e seus responsáveis considerem as necessidades e exigências que a sociedade e o sistema de ensino têm colocado aos professores para o trabalho prático numa perspectiva inclusiva. O número de matrículas de alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular tem crescido gradualmente, e são os pedagogos, formados para a docência nos anos iniciais da escolarização básica, os principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

É consenso a importância de que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam conteúdos e disciplinas sobre educação especial em seus currículos, mesmo que isto, por si só, não garanta a qualidade profissional dos futuros professores ou o sucesso da inclusão escolar de alunos com NEE. De acordo com Magalhães (2009), a construção identitária de pedagogos atentos à diferença e a diversidade na escola não depende, somente, da presença, na estrutura curricular, de disciplinas que discutam especificamente essas temáticas. Todavia, a inexistência de espaços no currículo para se abordar essa temática é mais um agravante para não se concretizar uma educação inclusiva.

Sabemos que a função do professor no processo de educação escolar é ensinar. Ensinar a todos, independentemente de suas diferenças, dificuldades, ou limitações. E para ensinar, o professor necessita de duas competências básicas: saber e saber fazer. Portanto, cabe aos cursos de formação oferecer essas e outras competências aos seus licenciandos, a fim de que eles, enquanto professores, possam participar do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos de forma que TODOS, efetivamente, se apropriem do conhecimento. Esse é o verdadeiro sentido da democratização da educação. Não basta, pois, dar acesso aos alunos com NEE nas salas de ensino regular. É preciso, igualmente, garantir-lhes permanência e educação

de qualidade. Essa é a função política e social da escola. Essa é a função do professor. E para essa função, ele precisa estar preparado.

Pensamos que uma formação inicial sólida, coerente com a realidade na qual o professor irá atuar, pode contribuir para práticas de ensino que realmente visem à inclusão escolar de todos os alunos. No entanto, sabemos que uma formação em nível superior não é por si só garantia de qualidade. Além disso, nenhuma formação inicial, por si só, é suficiente para o desenvolvimento profissional docente, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.

Todavia, a formação continuada não deve ser um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial de baixa qualidade. Ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor.

De acordo com Mendes (2008), a formação de professores para o ensino regular deve programar mecanismos mais sistemáticos de formação inicial, a fim de que se evite uma necessidade permanente de preencher lacunas com cursos de formação continuada em virtude da falta constante de qualificação dos educadores para atuar com alunos com NEE.

Como um processo contínuo, a formação do professor compreende seu desenvolvimento profissional, o que implica pensar em três instâncias fundamentais: a formação inicial, a formação continuada e o trabalho docente. Essas três instâncias estão relacionadas e devem estar constantemente articuladas entre si. Na formação inicial, entendemos que o professor deve adquirir os conhecimentos teóricos e práticos fundamentais e essenciais para sua futura atuação pedagógica. Essa formação deve estar intimamente articulada com a realidade educacional e suas exigências práticas.

A formação continuada, por sua vez, deve ser parte integrante da prática do educador e deve considerar suas condições de trabalho, bem como as demandas apresentadas por ele em sala de aula, visando à discussão e socialização, entre os professores, formadores e pesquisadores, das experiências (sejam elas bem ou mal sucedidas) vivenciadas em sala de aula e a transformação das práticas pedagógicas. Entendemos a formação continuada não como processo de reciclagem, capacitação ou aperfeiçoamento da formação inicial ou da prática pedagógica, mas como uma

condição de trabalho para o professor, a qual deve contemplar momentos de trabalho colaborativo entre os profissionais da educação.

Esse trabalho colaborativo, no contexto da inclusão escolar, pode ser desenvolvido entre professores da sala regular, professores especialistas em Educação Especial e demais profissionais da área no âmbito do trabalho docente, com o objetivo de formar uma equipe multidisciplinar que atenda as necessidades práticas do professor para a inclusão dos alunos com NEE na sala de aula e busque estratégias para a efetivação dessa inclusão. Nesse trabalho, o pesquisador da Universidade tem também um papel importante, tendo em vista que desenvolvem estudos e pesquisas que podem ser colocadas à disposição dos professores para trabalhos diferenciados em sala de aula, na perspectiva de enfrentar e superar possíveis dificuldades e dilemas presentes no trabalho docente.

O trabalho do professor da sala regular no contexto da inclusão escolar não é independente ou solitário. Ao contrário, seu trabalho deve ser desenvolvido juntamente com uma equipe de profissionais da escola, dentre eles aqueles especializados, visando o desenvolvimento efetivo do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos na escola comum. Para tanto, são necessários diferentes fatores, dentre eles a adequação da escola, a qual deve dispor de recursos humanos, materiais e pedagógicos e oferecer condições satisfatórias para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Da mesma forma, faz-se necessária uma formação adequada e sólida de professores, tanto em nível inicial quanto continuado.

A educação inclusiva coloca-se, hoje, como um desafio tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada do professor. Portanto, é preciso que essa formação compreenda e considere esse contexto, a fim de empreender um processo de formação de profissionais da educação críticos, capacitados e conscientes das relações entre a sociedade e a escola, bem como de suas potencialidades de participação na transformação social, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (MAGALHÃES, 2009). Ao se preconizar uma sociedade inclusiva, exige-se um novo modelo de educação e de formação de educadores.

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada a formação inicial,

formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, faz parte do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública de qualidade. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Compreender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação (FREITAS, 2007).

As condições perversas que historicamente vêm desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas em nosso país, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação²⁶. Esses, dentre outros elementos, podem dificultar ou mesmo impossibilitar a efetivação de uma educação inclusiva em nossas escolas.

Com os resultados obtidos por esse estudo pudemos observar a existência, por parte das universidades estaduais de São Paulo, de uma preocupação em formar professores conscientes e minimamente preparados para atuar no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE. Essa preocupação é evidenciada tanto pelo oferecimento de disciplinas específicas de Educação Especial na matriz curricular quanto de conteúdos relacionados a essa temática presentes em outras disciplinas oferecidas pelos cursos.

Trata-se, ainda, de um número reduzido de disciplinas, especialmente no que se refere ao conteúdo específico da Educação Especial, que vise formar um professor preparado não apenas para a consciência da diversidade, mas também para o trabalho prático com alunos com NEE do ensino regular, visando a apropriação, por parte desse, dos conhecimentos escolares. Mas as iniciativas presentes nesses cursos, mesmo que em âmbito documental, representa um avanço das discussões e estudos dessa área nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, da interdisciplinaridade que esse tema requer na formação do educador.

Todavia, pensamos que a Educação Especial pode, ainda, conquistar mais espaço no currículo. Talvez não por meio de disciplinas específicas, mas por meio de

²⁶ Idem, *Ibidem*.

conteúdos ou tópicos relacionados ao assunto em outras disciplinas da matriz curricular. Afinal, estamos discutindo sobre a formação do professor dos anos iniciais da escolarização básica que irá atuar, nas salas de ensino regular, com diferentes alunos, incluindo-se alunos com NEE.

Mas alcançar esse espaço no currículo não é tarefa fácil. Como já discutimos, a área de currículo é uma área de tensão, e por este motivo, é preciso ter bastante cautela ao se defender a tese de diluição de um conteúdo específico em disciplinas de diferentes áreas do saber. Muito irá depender, como já discutimos, dos princípios que norteiam a Proposta Pedagógica dos cursos.

Defendemos a necessidade de os cursos de formação de professores discutirem nas diferentes disciplinas de sua matriz curricular a questão da inclusão escolar, em suas diferentes dimensões - e respeitando as singularidades de cada conteúdo curricular -, com vista a formar um profissional consciente e preparado para a atuação na perspectiva da educação inclusiva. Todavia, sabemos que o oferecimento de disciplinas específicas relacionadas à Educação Especial na matriz curricular obrigatória é, muitas vezes, a única garantia de que o licenciando terá contato efetivo com esta área do saber. Essas disciplinas específicas não podem garantir, por si só, a melhoria na formação do professor que atua com crianças com NEE na rede regular de ensino, mas é um campo de forças do qual não se pode ausentar. De acordo com Chacon (2001), os profissionais da área que atuam na formação desses professores constituem, sem dúvida, um “grupo de pressão”, cujo papel é, acima de tudo, político. Assim, no momento de reestruturação curricular, os formadores da área de Educação Especial devem posicionar-se de maneira a evidenciar, aos demais formadores, a importância e a necessidade dos conhecimentos dessa área para a formação do professor, a fim de que seja conquistado o devido espaço, na matriz curricular, para essa área do conhecimento.

Há que se questionar os cursos que prestigiam determinadas área de conhecimento em detrimento de outras. Como aponta Goodson (1995), a inclusão ou exclusão no currículo tem relações com a inclusão ou exclusão na sociedade. Se almejamos uma educação inclusiva, é necessário, acima de tudo, que almejemos uma sociedade inclusiva.

Defendemos que as universidades devem ter a preocupação de oferecer formação de qualidade aos professores, a fim de que sejam preparados e capacitados para atuar em salas de aula que se pretendem inclusivas. Essas instituições devem oferecer uma base sólida de formação, por meio de atividades científico-culturais, cursos e projetos de extensão, pesquisa, aprofundamentos, disciplinas optativas e, principalmente, disciplinas obrigatórias.

Além disso, uma alternativa possível para a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva seria trabalhar os conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, buscando, além da articulação teoria e prática, a inter-relação dos diferentes conteúdos com as questões referentes à Educação Especial em suas dimensões teórica, prática e metodológica. E parece que esse modelo interdisciplinar tem ganhado força nos cursos de Pedagogia, apesar da lógica da racionalidade que ainda rege a organização curricular desses cursos.

Como já discutimos anteriormente, as discussões relacionadas à Educação Especial presentes em disciplinas não específicas da área no currículo dos cursos de Pedagogia podem ser frutos de uma compreensão, por parte dos professores, da necessidade de integrar as discussões de outros campos do saber, nesse caso particular, do campo da Educação Especial, em suas disciplinas, visando, conforme aponta Anastasiou (2004), construir um quadro teórico-prático global mais significativo aos alunos e mais próximo dos desafios presentes na realidade profissional dinâmica, na qual atuará depois de concluída a graduação.

Essas iniciativas poderão ganhar ainda mais força se a lógica da racionalidade que rege os currículos dos cursos for superada e der espaço para discussões coletivas e ações integradoras entre os professores no momento de elaboração da Proposta Pedagógica do curso.

Sabemos que a escolha dos conteúdos e a forma como trabalhá-los não é uma tarefa fácil para os professores universitários, ainda mais quando se precisa seguir uma ementa muitas vezes ampla, genérica, definida em momentos de reestruturação do curso. Mas é preciso que os professores responsáveis pela formação docente considerem, para a elaboração dos planos de ensino, a realidade educacional na qual os licenciandos irão atuar. Somente assim a formação inicial irá contribuir de forma efetiva para as necessidades práticas e reais do educador.

Mas afinal: que tipo de profissional é necessário para atender às necessidades práticas da nova política de educação inclusiva? E, conforme Mendes (2006), quais conhecimentos são necessários para fundamentar a prática desse profissional na busca pela efetivação da inclusão escolar?

Pensamos que a resposta a essas perguntas requer muitos estudos e pesquisas, que visem, a partir da realidade escolar atual, compreender e contribuir para a efetivação dessa política, para a formação do educador e para o desenvolvimento de suas ações práticas com alunos com NEE em sala de aula.

Sabemos que não é possível haver um consenso nacional acerca daquilo que deve se fazer presente na formação profissional do professor. Não é possível saber exatamente qual a melhor formação a se implementar, principalmente se considerarmos as diferentes realidades do país. Trata-se de um campo de forças, especialmente político, em que cada qual defende, segundo seus interesses, o que parece mais apropriado para o momento. Uma organização curricular tanto pode privilegiar determinada visão de formação quanto outra. E isso dependerá, diretamente, dos princípios e dos pressupostos que fundamentam essa formação, bem como dos determinantes históricos e das correlações de força que podem, ao mesmo tempo, ser determinantes e determinadas pela formação que se pretende oferecer.

Consideramos que as possíveis soluções dos problemas relativos à formação dos professores se articulariam, também, com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados de pesquisas que tem fomentado o debate sobre os princípios e os fundamentos da formação de professores em nosso país.

Da mesma forma, consideramos que o governo e suas políticas, bem como os cursos universitários de formação de professores e seus responsáveis, deveriam considerar para as propostas de formação docente o que tem a dizer os professores da educação básica.

E se a formação inicial não está tão aquém da perspectiva da educação inclusiva quanto se imaginava, qual será o motivo de os professores sentirem-se tão despreparados para a atuação com alunos com NEE no ensino regular?

Muitos fatores estão relacionados a essa questão. Dentre eles, podemos citar: iniciativas políticas, financiamento da educação, formação docente, estrutura física e organizacional escolar, recursos humanos, pedagógicos e materiais, condições de

trabalho e de carreira docente e valorização do magistério. No entanto, pensamos que um dos fatores cruciais para a compreensão dessa questão se refere ao espaço de discussão e participação que os professores devem ter no momento de debate e elaboração e de uma política de formação de professores.

Os profissionais da educação devem ser ouvidos por pesquisadores, fóruns nacionais ou encontros nacionais e/ou regionais. Desta maneira eles poderão, por meio de suas experiências práticas, apresentar suas necessidades formativas e colaborar com a construção e definição de conteúdos mínimos e comuns aos cursos que formam professores, bem como colaborar com discussões sobre a forma como esses conteúdos poderiam ser trabalhados, sem que isso seja percebido como uma ameaça à liberdade do formador ou à autonomia da universidade, mas sim como uma contribuição essencial e indispensável ao professor para iniciar-se satisfatoriamente na profissão docente.

Uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores deveria permitir a participação ativa dos professores nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC, UNIVILLE, 2004.

ARANHA, M. S. F.. **Inclusão**: Políticas Públicas e Universidade. Conferência proferida em Marília em 06/06/2001. Disponível em: <cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/8.doc>. Acesso em: 28/03/09.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1982.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União n. 248**, de 23/12/96 – Seção I, p. 27833. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 12/03/09.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 14/01/2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12/11/09.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em 14/01/2010.

BRASIL. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 12/11/2009.

BRASIL. Ministério da Educação / INEP. **Altas habilidades/superdotação. Thesaurus Brasileiro da Educação**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/pesquisatermos.asp>> Acesso em: 19/05/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Parecer CNE/CP Nº 5/2005**. Aprovado em 13/12/2005. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 15/08/09.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 15/08/09.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena - Parecer CNE/CP nº 9/2001. Aprovado em 08/05/2001 e publicado no **Diário Oficial da União de 18/1/2002**, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Parecer CNE/CEB Nº 13/2009**. Aprovado em 03/06/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em 14/12/09.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2008 - Resumo técnico**. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultado do Censo da Educação Básica 2009**. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC: SEESP, de Janeiro de 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso: 20/09/08.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC, de 27 de dezembro de 1994. In: **Diário Oficial da União de 28/12/1994**. Disponível em:

<www.unisc.br/universidade/estrutura_administrativa/nucleos/naac/docs/portarias_re/s/por_1793_94.pdf>. Acesso: 20/11/08.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2006. Disponível em <www.mp.pe.gov.br/.../Conveno_Internacional_sobre_os_Direitos_das_Pessoas_com_deficincia.doc>. Acesso em: 12/02/09.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da S. (Orgs.). **Formação do educador e Avaliação Educacional**. V.2. (Parte III, Capítulo 9). Formação Inicial e Continuada. São Paulo, Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates).

CAIADO, K. R. M. Direito à diversidade: o aluno com deficiência na escola regular, questões para o debate. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (Orgs.) **Educação em direitos humanos** – temas, questões e propostas. Petrópolis (RJ): DP et Alli Editora, 2008. p. 63-72.

CAMPOS, R. A definição das diretrizes para o curso de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 2004. **Anais do XII Encontro Nacional da ANFOPE**. Disponível em: <www.anped.org.br/.../200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>. Acesso em: 15/03/2010.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos (Parte I, Capítulo 2). In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da S. (Orgs.).

Formação do educador e Avaliação Educacional. V.2. Formação Inicial e Continuada. São Paulo, Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates).

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Caderno CEDES.** vol. 19 n. 46 Campinas Set. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 30/08/09.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA. **Deficientes no Brasil.** (Censo Demográfico 2000). Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br/Ibge1.htm>>. Acesso em: 19/08/2009.

CHACON, M. C. M. **Formação de Recursos Humanos em Educação Especial:** Respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27.12.1994. (Tese de doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, *Campus* de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CLASSIFICAÇÃO ESTATÍSTICA INTERNACIONAL DE DOENÇAS - CID-10. **Transtornos Globais do Desenvolvimento.** Disponível em: <http://www.medicinanet.com.br/cid10/1569/f84_transtornos_globais_do_desenvolvi_medes.htm>. Acesso em: 19/05/2010.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000. (p. 75-193).

SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Antes denominada Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Mídia e deficiência.** 3. Ed. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

COSTA, A. M. B. da.; et al. **Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões.** Lisboa, 2006. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf>. Acesso em 20/05/2010.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

FERREIRA, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da Educação Especial (Parte III, Capítulo 8). In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da S. (Orgs.). **Formação do educador e Avaliação Educacional.** V.2. Formação Inicial e Continuada. São Paulo, Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates).

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES**, v. 20, n. 50, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso: 20/09/08.

FRANCO, M. A. S.; LIBANEO, J. C. e PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, jan./abr. 2007, vol. 37, nº. 130, pp. 63-97.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02/02/2010.

FREITAS, H. C. L. de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação (Parte II, Capítulo 6). In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da S. (Orgs.). **Formação do educador e Avaliação Educacional.** V.2. Formação Inicial e Continuada. São Paulo, Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates).

FREITAS, S. N. A formação de professores e a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. (p. 161-18).

GARCIA, M. C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. (Tese de doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. (2ª edição). São Paulo: Editora Atlas, 1989.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRANEMANN, J. L. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola: uma proposta necessária e em ascensão. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED. **Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação**. Associação GT: Educação Especial / n.15, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3634--Int.pdf>. Acesso: 20/09/08.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão**. (Tese de Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION. **Academic Ranking of World Universities**. Shanghai Jiao Tong University, 2007. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/arquivos_upload/2007/08/175_341-ranking500melhoresxangai.pdf>. Acesso em 14/12/09.

JESUS, D. M. de. Formação de professores para a inclusão escolar: Instituído um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. & HAYASHI, M. C. P. I. (orgs.). **Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática**. Capítulo 5 (p. 75-82). Araraquara– SP: Junqueira & Marin; Brasília – DF: CAPES-PROESP, 2008.

JIMÉNEZ, R. B. et. al. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KASPER, A. A.; LOCH, M. V. P.; PEREIRA, V. L. D. V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Educar**. Curitiba, n. 31, p. 231-243, 2008.

LAMBE, J. Northern ireland student teachers' changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training. **International Journal of Special Education**, v22 n1 p59-71 2007. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 24/06/2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Pedagogia em tempos de escola inclusiva: a formação inicial em debate. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: formação de professores em foco. São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. (Dissertação de Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCAR, 1996. p. 153-165.

MAZZOTA, M, J, S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MELLO, G. N. Profissão docente. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 25, p. 147-174, abr. 2001. Disponível em: <[HTTP://www.campus-oei.org/revista/rie25f.htm](http://www.campus-oei.org/revista/rie25f.htm)>. Acesso: 20/09/08.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. & HAYASHI, M. C. P. I. (orgs.). **Temas em educação especial**: conhecimento para fundamentar a prática. Capítulo 7 (p. 92-122). Araraquara – SP: Junqueira & Marin; Brasília – DF: CAPES-PROESP, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "Interdisciplinaridade" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=327>>. Acesso em 25/04/2010.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**: formação de professores em foco. São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.15-33.

OCLOO, M. A.; SUBBEY, M. Perception of basic education school teachers towards inclusive education in the hohoe district of ghana. **International Journal of Inclusive Education**, v12 n5-6 p639-650 Sep. 2008. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 24/06/2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Resolução A/61/611 de 6 de dezembro de 2006. Disponível em: <<http://www.assinoinclusao.org.br/downloads/convencao.pdf>>. Acesso em 14/12/2009.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**. n. 33 Curitiba, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 15/02/2009.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S; GLAT, R. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Reunião Anual da ANPED – Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED – Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos.** Caxambu/MG, 15 a 18 de out. 2006.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. **Instituições Credenciadas (Ensino Superior)**. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/#>>. Acesso em 15/12/09.

REIS FILHO, C. dos. Depoimento. **Revista da ANDE**, nº. 8, 1984.

RESENDE, M. R. S. **Formação e autonomia do professor universitário**: um estudo da universidade federal de Goiás. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2005.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI. Contribuição de uma definição do curso de Pedagogia. **Didata**, nº 5, 1976. (p. 13-22).

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED. **Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação.** Associação GT: Educação Especial, out. 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, jan./abr. 2007, vol. 37, nº. 130, pp. 99-134.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHARMA, U.; FORLIN, C.; LOREMAN, T. Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. **Disability & Society**, v23 n7 p773-785 Dec 2008. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 24/06/2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, J. F. A. M da. **Educação Inclusiva em Cursos de Licenciatura**: um estudo sobre possibilidades e limitações da educação a distância (E A D) Para Formação De Professores. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar) Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, 2006.

SIQUEIRA, A. C. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, L. M. W. **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004. (p. 47-72).

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. V. 1. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

____. **Declaração mundial de educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNICEF. **Situação mundial da infância.** UNICEF, 2005. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/sowc05/main.htm>>. Acesso em: 19/08/2009.

APÊNDICE

Carta enviada aos coordenadores dos cursos de Pedagogia para solicitação da documentação.

Caro Professor Doutor _____.

Sou Natalia Neves Macedo, aluna regularmente matriculada do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, nível Mestrado, da Universidade Federal de São Carlos e estou desenvolvendo um projeto de pesquisa relacionado à formação inicial em Pedagogia, intitulado “Formação de Professores em uma Perspectiva Inclusiva: Possíveis Contribuições Advindas do Curso de Pedagogia”, sob orientação da Professora Doutora Kátia Regina Moreno Caiado. Este projeto já possui a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa desta mesma Universidade, de acordo com o Parecer nº 337/2009, de 11 de setembro de 2009.

Para a realização desta pesquisa, faremos uma análise documental do Projeto Pedagógico, da grade curricular e das ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais de São Paulo, a fim de que possamos analisar de que maneira a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva está sendo contemplada em tais cursos. Para tanto, serão necessários o Projeto Pedagógico, a grade curricular e as ementas das disciplinas de cada um dos cursos de Pedagogia destas universidades.

Em pesquisa à página desta Faculdade, não encontramos disponível os documentos referentes à _____ do curso de Pedagogia. Assim, gostaríamos de solicitar (se possível) o envio de tais documentos por e-mail. Se preferir, podemos buscá-los pessoalmente, junto à coordenação do curso.

Aguardo retorno

Grata pela atenção

Natalia Neves Macedo

