

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

**EVELIN OLIVEIRA DE REZENDE**



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INTERVENIÊNCIA DAS**  
**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA PEDAGOGIA PARA**  
**EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**SÃO CARLOS**

**2013**

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

**EVELIN OLIVEIRA DE REZENDE**



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INTERVENIÊNCIA DAS  
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA PEDAGOGIA PARA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

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.

**Linha de pesquisa:** Produção científica e Formação de recursos humanos em Educação Especial

**Orientadora:** Profa. Dra. Cristina Yoshie Toyoda.

**Bolsa:** CNPq

**SÃO CARLOS**

**2013**

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

R467fp

Rezende, Evelin Oliveira de.

Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial / Evelin Oliveira de Rezende. -- São Carlos : UFSCar, 2013. 211 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Professores - formação inicial. 3. Curso de pedagogia. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Evelin Oliveira de Rezende**.

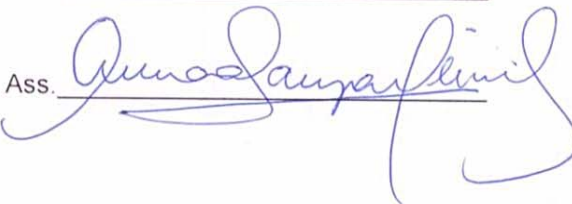
Profa. Dra. Cristina Yoshie Toyoda  
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria Amelia Almeida(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira  
(UNESP/Marília)

Ass. 

**À minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão, ao meu  
marido e à Cindy que me acompanharam,  
estiveram presentes e me apoiaram em todos os  
momentos desta jornada...**

## **Aos essenciais, os meus mais sensíveis AGRADECIMENTOS!**

Primeiramente agradeço ao **meu Deus** que me concedeu a vida! Ao Deus que me fez ver com outros olhos o que eu não via mais, que me fez acreditar novamente, que apurou e aguçou meus sentidos, minha sensibilidade diante a vida.

Agradeço o amor incondicional da **minha mãe** tão amada, **Maria das Graças**, que sempre acreditou em minha busca quando eu não mais acreditava. Mãe receba o meu "muito obrigada" por ser realmente quem tu és. Foi em seu colo que eu me encontrava em cada batalha, muito obrigada por ser minha maior incentivadora! Ao **meu pai Jaime** que tanto amo, que sempre, com sua tamanha humildade e simplicidade, preencheu o meu coração e minha vida de amor e de alegria. Ao **meu irmão Everton**, que acreditou em mim em todos os momentos, pelo amor e carinho, pelo exemplo de ser humano, pelo apoio e por estar ao meu lado sempre. A vocês que são minha família agradeço fortemente por tudo e por ser a pessoa que sou hoje. Agradeço o grande e permanente acolhimento de sempre, e, essencialmente, por compartilhar a vida e este sonho!

Ao **meu marido Gabriel** que presenciou os momentos finais desta pesquisa, e por tantos anos dispensados a acompanhar esta conquista ainda quando namorado e noivo. A você, agradeço pelo amor, pela união, pela compreensão, pela paciência, pela construção de uma vida juntos, pelo carinho, pelo companheirismo, por me inspirar e acreditar em meus objetivos, por dividir este sonho comigo, por me acalmar, e por todos os momentos em que estive ao meu lado me apoiando!

Agradeço à Profa. Dra. Cristina Yoshie Toyoda. À Cris, pela importante orientação durante essa caminhada, pelas indicações e conhecimentos precedidos, pela atenção cuidadosa e sensível, pela paciência, apoio, carinho e confiança. A você meu respeito, afeto e carinho.

À Profa. Dra. Maria Amélia Almeida pelo aprendizado durante essa trajetória, pelo rigor com o comprometimento da pesquisa acadêmica e pelas contribuições a este estudo.

À Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira por participar do exame de defesa e pelas contribuições acadêmicas compartilhadas ao longo deste caminho.

Ao Prof. Dr. Mauro Carlos Romanatto, ao Prof. Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, ao Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes e à Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Aqua, pelo companheirismo, pelo apoio, pela contribuição à minha formação acadêmica, pelos quais tenho profundo afeto e admiração profissional.

A todos os meus Familiares e Amigos que, de alguma maneira, desprenderam-me do meu olhar atento para o desenvolvimento desta pesquisa a fim de compartilhar momentos de refúgio para eu recuperar as energias distendidas.

A todos os Participantes desta pesquisa que contribuíram para esta realização, vocês foram essenciais para este estudo e serão sempre por mim lembrados com muito carinho!

A todos os Professores que tive durante a Vida, desde a mais tenra infância até os caminhos da vida adulta, vocês fizeram parte e constituíram tanto a minha trajetória profissional quanto contribuíram com a minha formação pessoal! Foi por meio de vocês que aprendi a amar, a respeitar a ciência e a me dedicar cada vez mais no mundo acadêmico.

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta participaram deste processo!

A todos os Colegas de Profissão e a todas as Crianças, Jovens e Adultos que passaram por minha mão enquanto Professora/educadora, com cada um de vocês aprendi e aprendo muito a cada dia, sendo que enriquecem meu conhecimento e as particularidades da amplitude educacional perpassando assim por todas as facetas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos pela oportunidade e a todas as pessoas nele envolvidas.

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

Aos Brasileiros, que por intermédio do pagamento de impostos propiciou minha formação educacional sempre em instituição pública e com bolsa de estudos no decorrer da minha vida acadêmica.



### **Da sabedoria dos livros**

“Não penses compreender a vida nos autores.

Nenhum disto é capaz.

Mas, à medida que vivendo fores,

melhor os compreenderás.”

(Mário Quintana, 2008, p.95)

REZENDE, Evelin Oliveira de, **Formação de professores e a interveniência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia para Educação Especial**. 2013. 211 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2013.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a temática da formação inicial de Pedagogos. Objetivou investigar qual concepção os graduandos do último ano de Cursos de Pedagogia possuem sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; de que modo a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem sido considerada em dois Cursos de Pedagogia; analisar, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (BRASIL, 2006), como se contempla a formação de professores articulada com a Educação Especial. O estudo está fundamentado teoricamente em três pilares norteadores: formação inicial de professores, formação inicial com interfaces na Educação Especial e políticas públicas que tecem a Educação Especial. Participaram deste estudo 28 estudantes do último ano de Cursos de Pedagogia. A coleta de dados foi realizada em duas Instituições de Ensino Superior, localizadas em duas cidades de porte médio no interior do Estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram: questionários e documentos dos Cursos de Pedagogia estudados. A análise dos dados consistiu na abordagem qualitativa com técnica de análise de conteúdo para os dados do questionário e abordagem qualitativa com técnica de análise documental para analisar os documentos referentes ao Projeto Político Pedagógico, a matriz curricular e as ementas das disciplinas de dois Cursos de Pedagogia. Os resultados revelam que os universitários não se sentem preparados por seus Cursos de graduação para atuarem com o tema de Educação Especial, observa-se que é preciso uma sintonia entre a formação inicial dos Cursos de Pedagogia e a realidade do trabalho docente junto à prática pedagógica no contexto escolar da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto aos resultados da análise dos dois programas curriculares, os dados apontam que o currículo estudado de ambos os Cursos proporcionam pouca discussão na área da Educação Especial, ainda que atendam aos preceitos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, por ofertarem no mínimo uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial em sua matriz curricular, as quais buscam abordar conteúdos relacionados à formação do professor que visa atuar, conhecer e identificar alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais matriculados na educação regular, dentre outros. As expressões das necessidades dos estudantes referentes a uma formação em Educação Especial centralizam as demandas que desestruturam ou que desfavorecem a sustentação do ensino acadêmico e da formação inicial atrelada à iniciação a docência. Nos dois Cursos estudados pode-se notar o intuito, ainda que tímido, de consolidar-se cada vez mais o espaço interdisciplinar no cenário acadêmico. Propõe-se que os currículos dos Cursos de Pedagogia pautem-se no trabalho interdisciplinar, em que os docentes procurem articulação teórica, prática e que inter-relacionem os diferentes conteúdos por meio do tema Educação Especial ao objetivar a formação do professor para a realidade da perspectiva inclusiva no ambiente educacional.

**Palavras-Chave:** Formação inicial de professores; Cursos de Pedagogia; Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia.

REZENDE, Evelin Oliveira de, **Teacher training and intervention of the Pedagogic National Curricular Guidelines for Special Education**. 2013. 211 f. Dissertation (Master Thesis). Graduate in Special Education Program. Center for Education and Human Science. Federal University of São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2013.

## ABSTRACT

This research aims to study the issue of pedagogue initial training and also to investigate which concept the last year undergraduate students from Pedagogy Courses have on Special Education in the inclusive education perspective and; how the Especial Education from inclusive education perspective has been considered in two Pedagogy Courses; analyze from Pedagogic National Curricular Guidelines how we contemplate the teacher formation articulated with the Special Education. The study is theoretically based on three guiding principles: initial teacher education, initial training interfaces with the Special Education and public policies that describe Special Education. The study included 28 students from the last year of Pedagogy Courses. The data collection was conducted in two institutions of higher learning located in two medium-sized cities in the State of São Paulo. The instruments used were questionnaires and documents from the Pedagogy Courses studied. Data analysis consisted of qualitative approach with content analysis technique to the questionnaire data and qualitative approach with document analysis technique to analyze the documents related to the Political Pedagogical Project, the curricular matrix and the amendments of the disciplines from two Pedagogy Courses. The results reveal that the undergraduate students do not feel prepared to work with the Special Education theme; it is observed that it is necessary a harmony between the Pedagogy Course initial training for the teaching reality and the pedagogical practice in the inclusive education school context. Regarding the analysis results of two curricular matrixes, the data show that both courses studied provide little discussion in the Special Education Field, in order to meet the guidelines established by the National Curriculum Guidelines for Pedagogy Course from the CNE/CP No 1/2006 since they offer at least one required course on Special Education in their curricular matrix, which looks forward to approaching content related , among others, to teacher training that aims to identify, get in contact and work with special need students enrolled in regular schools. The terms of the student needs related to training in Special Education centralize the demands that disorganize or that disadvantage the academic teaching support and the initial training linked to the initiation to teaching. It is proposed that the Pedagogy Course curricular matrixes focus on the interdisciplinary work, in which professors seek for the theoretical articulation, practice and that they inter-relate the different contents through Special Education theme aiming the teacher education for the inclusive reality in the educational environment. In the two courses studied, it was noted the intention, even if small, to consolidate more and more the interdisciplinary space in the academic setting.

**Key Words:** Initial teaching training; Pedagogy Courses; Special Education; Pedagogy of the National Curriculum Guidelines.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Caracterização dos objetivos.....	72
<b>Quadro 2</b> Caracterização dos Participantes Curso Grupo A.....	87
<b>Quadro 3</b> Caracterização dos Participantes Curso Grupo B.....	89
<b>Quadro 4</b> Eixos Temáticos e Subtemas do questionário.....	100
<b>Quadro 5</b> Formação proporcionada, objetivos e pilares norteadores dos dois Cursos de Pedagogia.....	152
<b>Quadro 6</b> Organização curricular dos Cursos de Pedagogia.....	157
<b>Quadro 7</b> Grupo A - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Federal.....	159
<b>Quadro 8</b> Grupo B - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Estadual.....	161
<b>Quadro 9</b> Número de disciplinas obrigatórias e optativas que contemplam na ementa conteúdos relacionados à Educação Especial.....	163
<b>Quadro 10</b> Disciplinas obrigatórias que contemplam em suas ementas, conteúdos relacionados à Educação Especial.....	164

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Tipos de Agência de fomento Grupo A e Grupo B.....	92
<b>Tabela 2</b> Atuação Profissional Grupo A e Grupo B.....	93
<b>Tabela 3</b> Quanto à atuação profissional e bolsas recebidas Grupo A e Grupo B .....	94
<b>Tabela 4</b> Área de interesse de atuação dos estudantes Grupo A e Grupo B.....	94
<b>Tabela 5</b> Possibilidade de contato com a Educação Especial a partir da graduação Grupo A e Grupo B.....	103
<b>Tabela 6</b> Respostas dos estudantes quanto às orientações relativas à inclusão escolar e à Educação Especial Grupo A e Grupo B.....	106
<b>Tabela 7</b> Respostas dos estudantes referente à satisfação relativa à orientação recebida Grupo A e Grupo B.....	109
<b>Tabela 8</b> Respostas dos estudantes referente ao contato com alunos com deficiência durante o Curso de Pedagogia Grupo A e Grupo B.....	112
<b>Tabela 9</b> Respostas dos estudantes referente ao contato que tiveram com educação na Perspectiva da Educação Inclusiva Grupo A e Grupo B.....	114
<b>Tabela 10</b> Respostas dos estudantes referente à orientação que tiveram relacionada à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva Grupo A e Grupo B.....	116
<b>Tabela 11</b> Respostas dos estudantes referente à consideração da satisfação da orientação recebida sobre Educação Especial e educação na Perspectiva da Educação Inclusiva Grupo A e Grupo B.....	118
<b>Tabela 12</b> Respostas dos estudantes quanto aos conhecimentos relativos à inclusão escolar e à Educação Especial Grupo A e Grupo B.....	121
<b>Tabela 13</b> Disciplinas referentes à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	124
<b>Tabela 14</b> Disciplinas que discutem o tema Educação Especial.....	127

<b>Tabela 15</b> Orientações para práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	130
<b>Tabela 16</b> Contribuição a partir do estágio na prática com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.....	133
<b>Tabela 17</b> Considerações apontadas sobre a prática pedagógica acerca da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Especial.....	135
<b>Tabela 18</b> Participação em eventos direcionados à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	138
<b>Tabela 19</b> Participação em projetos de pesquisa referente à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	141
<b>Tabela 20</b> Percepção de sentir-se preparado para atuar com a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	144
<b>Tabela 21</b> <i>Grupo A</i> Respostas dos estudantes quanto ao tipo de profissional que deve atuar com educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	149
<b>Tabela 22</b> <i>Grupo B</i> Respostas dos estudantes quanto ao tipo de profissional que deve atuar com educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	150

## LISTA DE SIGLAS

<b>AACD</b>	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
<b>ACIEPE</b>	Atividades Curriculares de Integração e Ensino
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>APAE</b>	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BAE</b>	Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CENP</b>	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CENESP</b>	Centro Nacional de Educação Especial
<b>CGPD</b>	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CORDE</b>	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência
<b>DCNP</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia
<b>DPEE</b>	Diretoria de Política de Educação Especial
<b>EE</b>	Estudantes da Instituição Estadual
<b>EF</b>	Estudantes da Instituição Federal
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FAPESP</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>IBC</b>	Instituto Benjamin Constant
<b>IES</b>	Institutos de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais

<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PEI</b>	Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PET</b>	Programa de Educação Tutorial
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência
<b>PNEE-EI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
<b>PPGEEs</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROEX</b>	Pró-Reitoria de Extensão Universitária
<b>REATECH</b>	Feira Internacional de Reabilitação, Inclusão, Acessibilidade e Esporte Adaptado
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SENEB</b>	Secretaria Nacional de Ensino Básico
<b>SP</b>	São Paulo
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>TDAH</b>	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo



# Sumário

<b>Aproximações com o objeto de pesquisa: o tecer a vivência com a teoria</b> .....	16
<b>Introdução</b> .....	19
<b>1. Formação de Professores: Educação e Educação Especial</b> .....	28
1.1 Breve resgate histórico da Educação Especial no Brasil .....	29
1.2 Formação inicial de professores.....	38
<b>2. Identidade histórica da Formação do Curso de Pedagogia com interfaces à Educação Especial</b> .	41
2.1 Arcabouço histórico dos Cursos de Pedagogia .....	42
2.2 Formação de Professores para atender a Educação Especial .....	47
2.3 A Formação Docente e as normas regulamentadoras .....	56
2.4 Histórico da Formação de Pedagogos e a Educação Especial no Estado de São Paulo.....	63
<b>3. Problemática da pesquisa</b> .....	69
3.1 Problemática da pesquisa .....	70
3.2 Objetivos .....	71
3.3 Caracterização dos objetivos.....	71
<b>4. Caminhos Metodológicos</b> .....	73
4.1 Metodologia .....	74
4.2 Procedimentos éticos .....	75
4.3 Caracterização do universo da pesquisa.....	76
4.4 Participantes .....	76
4.5 Elaboração dos instrumentos de Coleta de Dados .....	77
4.6 Instrumentos de Coleta de Dados.....	77
4.7 Questionário .....	78
4.8 Materiais e equipamentos .....	81
4.9 Procedimentos para a Coleta de dados.....	81
4.9.1 Procedimentos de Análise dos dados .....	83
<b>5. O cenário dos Participantes da Pesquisa</b> .....	86
5.1 O cenário dos Participantes da Pesquisa e a sua caracterização .....	87
5.2 Caracterização dos estudantes do Curso Grupo A e do Curso Grupo B.....	87
5.3 Universo total da turma do Curso Grupo A e Curso Grupo B .....	91

<b>6. Discussão dos Resultados</b> .....	98
6.1 Resultados e Análise dos dados obtidos no Questionário .....	99
6.1.1 Eixo Temático 1: Autoavaliação do curso .....	102
6.1.2 Eixo Temático 2: Disciplinas do Curso de Pedagogia .....	123
6.1.3 Eixo Temático 3: Práticas pedagógicas para educação na Perspectiva da Educação Inclusiva	129
6.1.4 Eixo Temático 4: Participação em eventos e em pesquisas .....	137
6.1.5 Eixo Temático 5: Estimativa sobre sentir-se preparado para atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva .....	143
6.1.6 Eixo Temático 6: Concepções sobre profissionais que devem atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva .....	148
6.2 Resultados e Análise dos documentos dos dois Cursos de Pedagogia.....	152
<b>7. Considerações Finais</b> .....	172
<b>8. Referências</b> .....	184
<b>Apêndices</b> .....	200
<b>Anexo</b> .....	210

**Aproximações com o**  
**objeto de pesquisa: o tecer**  
**a vivência com a teoria**

## Aproximações com o objeto de pesquisa: o tecer a vivência com a teoria

*Falamos em Democracia, temos aspirações democráticas, sentimentos democráticos. Suspiramos pela Democracia, mas nunca lhe quisemos pagar o preço. O preço da Democracia é a educação para todos, educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: **a educação que faz homens livres e virtuosos**. E por que não a tivemos? – Porque força é insistir, jamais fizemos da educação o serviço fundamental da República (Anísio Teixeira, 1947). (grifos nossos)*

Para elucidar o gérmen da pesquisa discorrerei brevemente alguns pontos acerca do meu processo de formação inicial. Tendo em vista meu ingresso no Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena, na UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara - no ano 2005, o qual ainda contemplava a possibilidade de formação no Eixo<sup>1</sup> de Educação Especial, (sendo que a designação habilitação foi extinta no ano de 2002 no contexto brasileiro). Naquela época, ou seja, ainda nesse ano de 2005, era adotada no cenário nacional a política das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, anterior ao ano de 2006, que assinalava a formação do pedagogo pautada na formação em Educação Especial.

Em contrapartida, no segundo ano da graduação, em 2006, em âmbito nacional foi revogado, mais precisamente extinto, o direito do graduando em Pedagogia de habilitar-se na Educação Especial, no formato das habilitações, visto que formar em Educação Especial durante o Curso de Pedagogia não está, de certa maneira, vedado, porém em contrapartida não se pode expedir no Diploma, isto é, apostilar que o estudante encontra-se “Habilitado em Educação

---

<sup>1</sup> A denominação atual designa-se por “Eixo de Educação Especial” na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Campus de Araraquara, sendo que nos demais Campi da UNESP adotava-se a terminologia “Habilitação em Educação Especial” (mesmo que esta nomenclatura tenha sido suprimida no ano de 2002) como parte da estrutura do Curso. Cabe destacar que nos Campi que ofereciam a formação para a Educação Especial, na expedição do Diploma, no seu apostilamento, tanto no Campus de Araraquara quanto nos outros Campi, como, por exemplo, no Campus de Marília era registrado no Diploma “Habilitação em Educação Especial”, lá essa particularidade era especificada no Diploma, pois havia a “habilitação específica” que o estudante optava por cursar (exemplo: deficiência intelectual, deficiência visual, entre outras). Nesse momento, a “Habilitação em Educação Especial” ou “Eixo de Educação Especial” para UNESP - Campus de Araraquara, não é mais concebida na formação inicial do Pedagogo no Brasil, por motivo de força legal, em virtude das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia - Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006). Por outro lado, a terminologia “Habilitação em Educação Especial” foi extinta no ano de 2002 em âmbito de Brasil.

Especial” ou “Habilitado em deficiência intelectual”, entre outras. Sendo assim, houve vários movimentos sociais de reivindicações para se ter garantido a formação em Educação Especial nos Cursos de Pedagogia brasileiros. Desse modo, mesmo por meio de várias tentativas legais de se outorgar esse direito, a União não o concedeu e, fervorosamente, houve um confronto com os ingressantes do ano de 2007, pois não se sabia de fato se os universitários poderiam cursar a formação em Educação Especial. A partir de vários desdobramentos e reuniões, o colegiado decidiu, com base na nova política de Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia de 2006 - Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006), que os estudantes que prestaram vestibular no ano de 2006 e ingressaram em 2007 teriam o direito a formação no Eixo em Educação Especial, e já os ingressantes de 2008 não mais seriam contemplados com a formação neste Eixo.

Tal fato gerou confrontos entre os universitários, bem como entre os docentes desse Curso. A política pública de Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia de 2006 (DCNP)<sup>2</sup> - Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006) gerou um desconforto entre aqueles graduandos que podiam, com aparato legal, cursar a formação em Educação Especial e os que entraram no ano de 2008, infelizmente, não teriam o direito garantido dessa formação.

Compete enfatizar que essa situação foi um processo muito doloroso, pois compreendo que somos uma mesma categoria de estudantes de Cursos de Pedagogia e ainda mais de uma mesma Instituição de Ensino Superior. Em linhas gerais, embora com muita luta e com um trabalho árduo, houve uma reestruturação em toda a matriz curricular desse Curso, para enfim ficar apenas uma disciplina obrigatória referente à Educação Especial, junto a algumas optativas sobre a temática de Educação Especial.

Assim como tal processo foi enraizado em minha formação inicial, transpomos para apresentar essa pesquisa nesse viés, aspirando compreender um pouco sobre como está o cenário de Cursos de Pedagogia nesse recorte da formação inicial de Pedagogos e suas interfaces com a Educação Especial.

---

<sup>2</sup> Emprega-se a sigla (DCNP) durante a pesquisa para referir as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL, 2006), a qual está considerada neste estudo.

# **Introdução**

## Introdução

*Ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir (Saviani, [1986] 2008a, p. 70).*

Por acreditar na educação e saber da sua extrema relevância para todo o cenário vigente, debruça-se no tema da formação de professores, o qual tem sido alvo de interesse e de estudo desde a graduação, momento este em que se articulou tal temática às peculiaridades referentes aos conhecimentos relacionados à Educação especial.

Deste modo, os desdobramentos teóricos e práticos para o contexto brasileiro da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, tanto no campo das práticas nas distintas instâncias do sistema educacional quanto na pesquisa da área são necessários.

Nota-se que os estudos sobre a formação de professores estão postos na sociedade vigente e sua relevância é calorosamente reafirmada nos dias atuais. Em âmbito de Brasil, percebe-se o crescente número de pesquisas na área da educação referentes à formação de professores. Tal fato reacende a chama de discussão em torno das especificidades da formação inicial ao sinalizar a maneira fragilizada das licenciaturas na universidade, e também por reforçar, de certo modo, questionamentos oriundos da validade das ações de formação para os professores.

Para tanto, a produção de pesquisas nesta vertente reforça a afirmação de que esta ainda apresenta lacunas perceptíveis. Em consonância com a averiguação acima, a literatura existente que enfoca temáticas relativas à adequação da formação é necessária, e tais dados estão disponíveis como no Banco de dados de teses e dissertações da Capes e nas publicações em Congressos da área, entre outros.

Assim, observa-se a necessidade de se investigar a formação inicial de professores que está atrelada às demandas de pesquisa sobre formação docente. Um dos desafios da profissão é a resolução das dificuldades intrinsecamente relacionadas, como a urgência do fazer na escola, uma

das quais está relacionada com a formação de professores, principalmente com a formação inicial de Pedagogos referente à área de Educação Especial.

Por meio desta pesquisa busca-se apresentar algumas contribuições para a temática de formação de professores, pois se compreende que tal discussão não será finalizada. Para tanto, observa-se nas políticas públicas educacionais pouca sintonia com as reivindicações, discussões e reflexões originárias dos movimentos sociais, das corporações dos educadores, dos acadêmicos e das pesquisas investigadas pelas universidades do Brasil relativas a este campo educacional.

Investigações deste panorama, realizadas com diversos enfoques, são fundamentais para constituir o quadro da representação da história, da averiguação atual e dos desafios da educação brasileira. De tal modo, estudos e pesquisas são essenciais para subsidiar as políticas públicas educacionais direcionadas à formação dos professores da rede básica de ensino. Cabe pontuar que uma discussão nessa conjectura traz em seu bojo todo o contexto já instituído, compondo um processo de reflexão ao dar continuidade ao que já foi debatido e apoio para as inquietações mais recentes.

Para contextualizar, de modo geral, no cenário brasileiro, a formação inicial do professor está organizada mediante as determinações dos setores políticos, sociais e econômicos. Neste cenário, cabe enfatizar as décadas de 1980 e 1990, uma vez que ambas foram contempladas pela democratização do acesso à educação. A partir da publicação da Constituição Federal de 1988, com a promulgação do Artigo 206, apresentam-se alguns princípios e prerrogativas para ministrar o ensino, dentre os quais se destaca a “[...] igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”; pela consolidação dos direitos da cidadania, expressos no Artigo 208 da mencionada Constituição, o qual especifica que a educação é encargo do Estado, a partir do estabelecimento de garantias, entre elas “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Sendo assim, as condições de melhorias observadas na educação básica brasileira estabelece a estreita relação com a determinação de qualificação dos docentes para atuar na educação básica. Acredita-se que tal encadeamento está sendo definido pelas alterações de ordem econômica e pelo emprego dos recursos de tecnologia da informação no processo educativo.



Nesse sentido, por intermédio da democratização do ensino, têm-se requisições referentes à formação docente, como aludidas no Artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 ao destacar que a formação de docentes da educação básica tem como finalidade alcançar os diferentes níveis e modalidades de ensino, conforme as especificidades de cada momento do desenvolvimento do estudante. Entretanto, o Artigo 62 da mencionada lei explana que a formação dos profissionais da educação básica deve ser feita em nível superior, em Cursos de licenciatura e de graduação plena, tanto em universidades como em institutos superiores de educação, e que conceda “[...] formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Por um lado, nesse momento histórico se observava o início do processo de democratização e direito à educação básica no país, e por outro, no cenário político era assistido a solidificação das políticas neoliberais com a escassez de recursos em várias áreas. Este fato evidenciou a delicada submissão do Brasil frente às requisições dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a lógica de mercado, mediante a isto, destoa-se os olhares para as contribuições para o processo de formação inicial docente.

Na década de 1980 foi estabelecido o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, sendo este nomeado na esfera atual por Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Esse Comitê atuou desde então e suas raízes ainda desdobram-se nas intensificações dos debates e discussões acerca do processo de formação de professores, e vem também procurando impulsionar, com notoriedade em âmbito nacional, os esforços direcionados para reformular os Cursos de formação docente e assim articular estas indicações (ANFOPE, 1992).

Em conformidade com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1992)

[...] o movimento pela reformulação dos cursos que formam profissionais da educação articula-se, mais enfaticamente, em 1980 com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia), criado face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do

Curso de Pedagogia, então colocado em debate nacional. Naquele momento, o Comitê apontava a importância de se ampliar o debate em direção a todas as Licenciaturas, para além do Curso de Pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias e por outras entidades [...]. O impulso inicial desta articulação remonta, na verdade, a 1975 quando o Conselho Federal de Educação propõe os Pareceres 67 e 68/75 e 70/71 de 1976 de autoria do Prof. Valnir Chagas, tendo estes documentos como indicação geral a de formar o especialista no professor. Dois anos depois, são sustados pelo MEC que abre debate de âmbito nacional sobre a reformulação do Curso de Pedagogia [...]. Marco importante nesta evolução foi o I Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978 em Campinas e que permitiu superar o isolamento das discussões, apontando para um debate de âmbito nacional [...] (ANFOPE, 1992).

Esta caminhada ainda está em curso, sendo estabelecido gradativamente o processo de formação do professor, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que posteriormente passou a ser designado por ANFOPE, vem tecendo no decorrer dos últimos 30 anos direcionamentos de seu interesse e, por outro lado, também esforços entrelaçados com a educação e com a área de formação docente. De acordo com a (ANFOPE, 2000)

a formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas, e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (ANFOPE, 2000).

A ANFOPE (2000) e demais associações e comissões nacionais vem batalhando por uma política de formação de professores que procure assinalar novos respaldos para a formação inicial e continuada de docentes no Brasil. Suas lutas e dedicação têm sido reafirmadas em meio aos encontros nacionais dos profissionais da educação.

Neste contexto, a universidade precisa atuar na formação de docentes para a educação inclusiva. Salienta-se que há indicações assentadas pelo Ministério de Educação, dentre elas na Resolução CNE/CP nº 1, 18 de fevereiro de 2002, que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, no Curso de

licenciatura, de graduação plena, determinando, ainda, que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem possibilitar, com base em seus currículos, uma formação direcionada para atenção à diversidade e que conceba conhecimentos referentes às singularidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Observam-se expressas na Resolução CNE/CP nº 2, de 11 de setembro de 2001, a qual instituiu Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que estabelecem a instituição dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, bem como para a formação do professor. Além disso, nota-se que as orientações evidenciadas em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) necessitaram reunir conteúdos e suscitar discussões relativas ao atendimento educacional de alunos com deficiências, segundo as orientações de que

[...] para atuar na Educação Especial o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p.17).

Neste trabalho entende-se a Educação Especial como um campo de conhecimento e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como uma modalidade de educação escolar ofertada de modo preferencial na rede regular de ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais. Entende-se, ainda, que por intermédio dessa lei, deverão ser concedidos o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público-alvo da Educação Especial, assim como os serviços e recursos característicos desse atendimento e realizadas também orientações, tanto aos alunos quanto aos seus professores, pertinentes a utilização nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996; 2008).

Compreende-se por Educação Inclusiva nesta pesquisa o processo que inclui essencialmente todos os níveis da rede regular de ensino e impreterivelmente todas as pessoas. A Educação Inclusiva não se restringe apenas ao acesso à educação, de modo que não visa apenas à matrícula da pessoa na rede regular de ensino. Entretanto, tal Educação, de fato, é a que garante a todos os estudantes a permanência e a apropriação do conhecimento com qualidade, produzido histórica e coletivamente pela humanidade.

Ademais, neste estudo a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é concebida como uma educação direcionada aos estudantes da Educação Especial que estão matriculados na sala comum do ensino regular e, assim como os demais educandos, possuem tanto o direito de acesso quanto o de permanência e de apropriação do conhecimento na arena educacional.

Em conformidade com o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008), são considerados como público-alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desta maneira, esse estudo enfatiza a formação inicial de docentes da educação básica, essencialmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para atuação com alunos da Educação Especial na sala de ensino regular.

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

Neste estudo, optou-se por empregar a nomenclatura pessoa/criança/aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) ou com deficiência para referirem-se aos alunos da Educação Especial, isto é, educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de acordo com as normativas sobre a PNEE-EI (2008).

Para tanto, ao ter como base as políticas públicas de educação, têm-se também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia - Resolução CNE/CP nº1/2006, as quais representam o Curso de formação inicial de professor. Sendo assim, os Cursos de Pedagogia ofertados pelas Instituições de Ensino Superior devem organizar seus currículos mediante ao atendimento da solicitação vigente. Ao partir desta conjuntura, há a concepção de que uma pesquisa transcorre sempre da realidade e, a partir desta realidade, busca apreender seus contornos e contradições, avistar suas extremidades e descobrir prováveis direções para sua transformação.

Desta maneira, a finalidade desta pesquisa foi de investigar se os Cursos de Pedagogia com a reformulação implantada que altera os rumos da formação, ainda assim conseguem contemplar uma formação de professores que mantenha articulação com a Educação Especial.

Deste modo, o intuito foi de apreender as características dos contornos e as extremidades de dois Cursos de Pedagogia de notoriedade nacional para avistar seus caminhos perante a formação inicial de Pedagogos no tocante à Educação Especial. Inquieta-se com a questão dos currículos dos Cursos de formação inicial de professores, mais precisamente os Cursos de Pedagogia e o desafio indicado para as Instituições de Ensino Superior públicas, entrelaçado com o processo de formação inicial do professor para o atendimento da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva da pessoa com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Para organizar a apresentação da pesquisa, este estudo foi dividido em seis capítulos, os quais se concentram em três pilares norteadores, sendo estes: formação inicial de professores, formação inicial com interfaces na Educação Especial e políticas públicas que tecem a Educação Especial. O primeiro capítulo **Formação de Professores: Educação e Educação Especial** foi subdividido em duas partes, sendo a primeira *Breve resgate histórico da Educação Especial no Brasil* e a segunda a *Formação inicial de Professores*, que apresenta e revê a trajetória histórica dos movimentos pela educação das pessoas com deficiência atrelados com a Educação Especial.

Logo depois, discorre-se sobre a **Identidade histórica da Formação do Curso de Pedagogia com interfaces à Educação Especial**, ao apresentar a sua significativa necessidade para os Cursos de formação de professores, que se constitui por quatro partes, *Arcabouço histórico dos Cursos de Pedagogia*; acoplado a isto, pondera-se sobre a *Formação de Professores para atender à Educação Especial*; em seguida, pontua-se a estreita relação com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e a formação de professores ao destacar as *A Formação Docente e as normas regulamentadoras* e, por fim, apresenta-se o *Histórico da Formação de Pedagogos e a Educação Especial no Estado de São Paulo*.

Depois, apresenta-se a **Problemática da pesquisa e os objetivos** que configuram esta investigação. Enquanto que no quarto capítulo delineiam-se os **Caminhos Metodológicos** para o desenvolvimento desta pesquisa, neste apresentam-se os passos percorridos para desenvolver este estudo, como exemplos: os procedimentos éticos; instrumentos de coleta de dados;

procedimentos de coleta e análise dos dados selecionados e, dentre outros elementos que configuram este capítulo.

Ao dar continuidade, no quinto capítulo pondera-se mediante o **Cenário dos Participantes da Pesquisa**. O sexto capítulo revela os **Resultados e Discussões**, tanto **dos dados obtidos no questionário** quanto **dos documentos dos dois Cursos de Pedagogia**, assim apresentam-se as discussões dos resultados da pesquisa e são identificados elementos da formação inicial dos estudantes.

Por fim, apresentam-se as **Considerações finais** e algumas inquietações assinaladas na trajetória desta pesquisa e fundamentadas nas discussões dos resultados.

**1. Formação de**  
**Professores: Educação e**  
**Educação Especial**

## 1.1 Breve resgate histórico da Educação Especial no Brasil

*“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino (Deficiências, Mário Quintana,).*

Este capítulo explana de modo sucinto o percurso da Educação Especial ao longo da história brasileira, o qual perpassa corroborando sobre as primeiras tentativas de se implantar e de fato fundar instituições especializadas para atender as pessoas com deficiências.

De acordo com Mazzotta (2005), o processo histórico brasileiro do atendimento escolar à pessoa com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamim Constant e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional dos Surdos, sendo ambos localizados no Rio de Janeiro. Ao iniciar o século XX vários institutos e fundações foram constituídos para as pessoas com deficiência.

José Alvarez de Azevedo, cego brasileiro que estudou no Instituto de Cegos de Paris, sendo aluno de Valentin Hauy, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC). Por meio Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, foi fundado, por intermediação de Imperador D. Pedro II, o Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido por Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (MAZZOTTA, 2005 e JANNUZZI, 1985).

Para o atendimento aos deficientes visuais, além do Instituto Benjamim Constant, foi fundado em São Paulo, no ano de 1928, o Instituto de Cegos Padre Chico, que foi nomeado em homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues. Em 1929, este mesmo Instituto foi dirigido e ainda é administrado pelas filhas de caridade da Sociedade São Vicente de Paula. Outra instituição pertinente à área da deficiência visual foi estabelecida igualmente em São Paulo, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Em 1946, Dorina Gouvea Nowil, professora de deficientes visuais que perdeu a visão aos dezessete anos, constituiu tal instituição, e mais tarde,



em 1990, seu nome passou a ser Fundação Dorina Nowill para Cegos (MAZZOTTA, 2005 e JANNUZZI, 1985 e 2004).

Segundo Mazzota (2005), para atender as pessoas com deficiência auditiva, em 1929, o Bispo Dom Francisco de Campos Barreto foi o precursor do Instituto Santa Terezinha, na cidade de Campinas/SP, e em São Paulo no ano de 1954 foi criado o Instituto Educacional São Paulo.

Para o atendimento às pessoas com deficiências físicas, a partir de 1931 há registros de classes hospitalares na Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Em São Paulo, no ano de 1943, Maria Hecilda Campos Salgado fundou a instituição especializada em reabilitação, o Lar-Escola São Francisco. Nessa mesma cidade, no ano de 1950, foi constituída a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) (MAZZOTTA, 2005).

Para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual foi fundado em 1926 o primeiro Instituto Pestalozzi em Canoas/RS pelo casal de professores Joana e Tiago Wurth; o segundo Instituto Pestalozzi em Minas Gerais, foi fundado no ano de 1935 pela professora Helena Antipoff; em 1948, também fundado por Helena Antipoff, no Rio de Janeiro; o terceiro e o quarto Instituto Pestalozzi foram fundados em São Paulo no ano de 1952, pelo Dr. José Maria de Freitas, então diretor do Serviço Social de Menores da secretaria de Justiça do Estado de São Paulo. Também para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, em 1954, no Rio de Janeiro, fundou-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (MAZZOTTA, 2005).

Notou-se a princípio que o estabelecimento das instituições especializadas para o atendimento educacional às pessoas com deficiência ocorreu mediante iniciativas de pais e sujeitos relacionados às condições destas pessoas. A partir da segunda metade do século XX o Estado começou a ponderar sobre o desenvolvimento de políticas públicas para tais pessoas.

O atendimento educacional às pessoas com deficiências foi pautado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) que assinalou o “direito dos 'excepcionais' à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino”.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), modificou a LDB de 1961, ao deliberar uma atenção diferenciada para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Sendo assim,

reforçou-se o encaminhamento destes alunos específicos para as classes e escolas especiais, e não centrou para a organização de um sistema de ensino que atenda às necessidades educacionais especiais.

No ano de 1973, a partir do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973 (BRASIL, 1973 e JANNUZZI 2004) o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que se incumbiu de gerenciar a Educação Especial brasileira, de modo a aquecer ações educativas direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação. Estas ações foram apoiadas por campanhas assistenciais e por pequenas iniciativas do Estado. Em virtude de várias alterações com a nomenclatura desse Centro ao longo dos anos, destaca-se que em outros momentos desse estudo frisar-se-á as modificações de ordem do Centro Nacional de Educação Especial.

Nesse momento, não se concretizava no âmbito educacional uma política pública, apenas se conservava para a área da educação de alunos com deficiência a compreensão de “políticas especiais”. Referente aos alunos com superdotação e suas especificidades de aprendizagem, tinha-se o acesso ao ensino regular, porém não era evidenciado um atendimento especializado.

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) o Artigo 3º, inciso IV, contribuiu para objetivar “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Assim como o Artigo 205 definiu a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Para tanto, o Artigo 206, inciso I, instituiu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios norteadores para o ensino, e o Artigo 208 garantiu como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, “preferencialmente na rede regular de ensino”.

No ano de 1989, a partir da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência (CORDE), que versou sobre o direito das pessoas com deficiências em áreas específicas, como a educação, saúde, formação profissional e trabalho, recursos humanos, edificações e também referente ao crime de preconceito.

Em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), o Artigo 55 reforçou os dispositivos legais ao determinar que “os pais são responsáveis e têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Nesta mesma década, entre os dias 07 a 10 de junho de 1994, ocorreu a Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990). Tal movimento evidenciou a educação para todos para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, que foi firmado com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ambos os documentos determinaram a formulação das políticas públicas de educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca na Espanha, em 1994, foi muito significativa e considerada como marco histórico e político para a Educação Especial. Teve como prerrogativa a consolidação do movimento de educação para todos e as reivindicações pela escolarização de pessoas com necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

No Brasil, as modificações de ordem das políticas públicas para a educação direcionadas ao direito de todos à escolarização foram influenciadas pelos dois documentos mundiais.

No ano de 1994, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial que procurou orientar o processo de “integração instrucional”, norteando 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).

Em 1996, no Brasil foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996, que definiu no Artigo 58 “a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais”. Ademais, no seu Artigo 59, preconizou que os sistemas de ensino deveriam assegurar para estes estudantes currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Para tanto, esta lei definiu que o poder público é responsável pela efetivação da matrícula na rede regular de ensino e pela oferta de atendimento educacional oferecidos em classes, escolas ou serviços de apoio especializados, sempre que, em razão das condições específicas dos alunos, não fosse possível de ser integrados nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (BRASIL, 1996), no documento do MEC/SEEP, a Educação Especial era definida para obedecer aos princípios da educação geral e “[...] deve se iniciar no momento em que se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo [...]” (BRASIL, 1995, p.10).

Em 1999, o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), regulamentou a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que definiu a Educação Especial como uma modalidade educacional que perpassa de forma transversal todos os níveis e demais modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no Artigo 2º determinaram que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 01).

Estas Diretrizes por um lado expandem o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização. Entretanto, por outro lado, ao encarregar-se que o ensino comum seja substituído, não fortalece a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) destacou que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.” Tais objetivos e metas para os sistemas de ensino tiveram a finalidade de contribuir com o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, mas apontou um déficit nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial ao determinar a oferta de matrículas para alunos com deficiências nas classes comuns do ensino regular, a formação docente, a acessibilidade física e o atendimento educacional especializado.

Em 1999, foi promulgada no Brasil, a Convenção da Guatemala, pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), o qual ratificou que pessoas com deficiências possuem os mesmos direitos

humanos e liberdades fundamentais que as demais, ratificou isso ao determinar como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que pudesse impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Tal decreto apresentou significativa repercussão na área educacional, estabelecendo uma reinterpretação da Educação Especial, apreendida no contexto da diferenciação, tomado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002), na conjuntura da educação inclusiva, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a qual definiu que as instituições de Ensino Superior deveriam prever, em sua organização curricular, a formação docente direcionada à atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Nesse mesmo ano, a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legítimo de comunicação e expressão. Também foi determinado que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, assim como também estabeleceu a inclusão da disciplina de LIBRAS como elemento necessário do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em consonância, a Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002) do MEC aprovou as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Desse modo, abrangeu o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e também indicou o seu uso em todo o território brasileiro.

No ano de 2003, o MEC implantou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2003), com a finalidade de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, para originar um desenvolvimento de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros com garantia do direito de acesso de todos a escolarização, a oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal promulgou o Acesso de Alunos com Deficiências às Escolas e Classes da Rede Regular, com a intenção de difundir os conceitos e diretrizes

mundiais para a inclusão, e assim reiterando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2004).

Neste mesmo ano, o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) que regulamentou as Leis nº 10.048 e nº 10.098 do ano de 2000, estabeleceu normas e critérios para se implantar uma política nacional de acessibilidade às pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida, bem como objetivou a promoção da acessibilidade urbana para garantir o acesso aos espaços públicos (BRASIL, 2004).

Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei nº 10.436 do ano de 2002, e versou sobre o acesso a escola dos alunos surdos, e dispôs sobre a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/interprete de LIBRAS, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue nos sistemas de ensino (BRASIL, 2005).

No mesmo ano, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os Estados e no Distrito Federal, foram organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, e visou também constituir a organização da política de Educação Inclusiva para garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2005).

Para Lima (2006) as escolas inclusivas não aparecem de um dia para o outro, mas se configuram mediante um longo processo, com objetivo de alcançar os tipos de estratégias que se precisa incentivar para consolidá-la.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da qual o Brasil é subscritor, instituiu 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 pessoas não fossem excluídas do sistema de ensino fundamental, o qual teria que ser inclusivo, de qualidade e gratuito (ONU, 2006).

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação com os eixos dedicados à formação de professores para a Educação Especial, à implantação de salas de recursos

multifuncionais, à acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, ao acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior. O Decreto nº 6.094 implementou este plano, que constituiu as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, amparando a entrada nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

No ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual procura assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isto ao orientar os sistemas de ensino para a garantia de acesso ao ensino regular, dentre outras especificações também enfatizou sobre a oferta do atendimento educacional especializado e a formação de professores para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Nota-se que, de certo modo, há progressos na elaboração das políticas públicas nacionais da área de Educação Especial, pois em 2009, foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e em 2010 promulgou as Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado - Nota Técnica - SEESP/GAB/nº 9/2010. Ambas estabelecem igualmente que os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos estudantes da Educação Especial (BRASIL, 2009; 2010).

Em 2011, com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dentre outras especificidades, e com o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Percebe-se que tais desenvolvimentos nas políticas públicas nacionais tendem a ser mais significativos para os próximos anos para a garantia da escolarização das pessoas da Educação Especial a partir de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011a; 2011b).

Diante destas questões políticas e de todo o percurso histórico arrolado para a consolidação do direito ao sistema educacional inclusivo, Omote (2004) atenta-se ao versar que apenas as políticas públicas conjecturadas para pessoas com deficiências não são o bastante para

o almejado processo de inclusão. Enfoca ainda que o tempo das leis não é o mesmo da sociedade e das instituições, fundamentalmente das escolas.

Destaca-se a nitidez das tentativas para institucionalizar e implantar a escolarização, o direito à educação das pessoas com deficiência, de modo que se evidenciam períodos históricos de lutas para se oficializar e implantar documentos próprios das políticas públicas referentes aos direitos à educação das pessoas com deficiência.

Os documentos oficiais elaborados pelas políticas públicas para atender as pessoas com deficiência estão de certo modo movimentando esta área da Educação Especial, mas há ainda muito a percorrer para implantar uma educação de qualidade para estas pessoas. Destaca-se que um dos passos para regularizar essa escolarização centra-se no trabalho educativo, o envolvimento de toda a equipe escolar, pedagógica, juntamente com a família destes alunos para se instituir, de fato, a escolarização de tais estudantes no sistema educacional inclusivo.

Dessa maneira, a educação para todos é desafiante e possível, e implica a participação e responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos nesta atuação, tendo em vista que abrange os próprios alunos, famílias, professores, equipe pedagógica, políticas públicas, financiamento da educação e a própria sociedade, para que o sistema educacional inclusivo seja concretizado, ao atender as peculiaridades de cada aluno e respeitando a diferença como a singularidade de todos os seres humanos; e fundamentalmente dê direito para as pessoas que estão sendo incluídas de expressarem apontamentos sobre esse processo de inserção do sistema educacional inclusivo.

Por conseguinte, ao ponderar sobre este cenário geral que se propaga na sociedade sobre a garantia à educação das pessoas com deficiência é fundamental que os educadores, pedagogos e demais profissionais que se comprometem com a educação notem as tentativas para se implantar o sistema educacional inclusivo. É necessário considerar o currículo e as escolhas de diversificados recursos metodológicos para que estes alunos tenham um atendimento educacional específico, em conformidade com a proposta curricular adequada, contribuindo com a aprendizagem e a escolarização das pessoas com deficiências e/ou NEE. Para isso é preciso pensar sobre a formação inicial destes professores, para que estes, ao receber alunos com deficiência e/ou NEE tenham conhecimentos, saibam articulá-los e atuar na prática pedagógica no contexto da educação inclusiva.



## 1.2 Formação inicial de professores

Em vista desse panorama da educação brasileira observa-se o momento da educação inclusiva que está caminhando, gradualmente, para implantar as indicações dos modelos de estruturação da escola e do currículo. Sendo assim, é necessário pensar e refletir os pontos educacionais e contribuir com as discussões sobre a formação de professores, principalmente as referentes à formação inicial de professores.

Compreende-se que a formação representa um período do processo de desenvolvimento profissional, no qual são articuladas as dimensões: pessoal, profissional e coletiva do exercício docente (MONTEIRO e MIZUKAMI, 2002). Segundo Lima e Reali (2002), esta formação inicial tem sido realizada por instituições organizadas para esse fim. Quanto a estas instituições, Nóvoa (1999b, p. 18), afirma que elas “[...] ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente [...]”.

A formação inicial<sup>3</sup> de pedagogos tem sido objeto de vários estudos e vem sendo debatida nos setores acadêmicos e institucionais ao se apresentar como um desafio para o processo educacional vigente. Reali e Mizukami (2002, p.120) pontuam que a “preparação para a atividade complexa e multifacetada que é o ensino permanece um desafio”. De acordo com Estrela e Nóvoa (1999) a temática de formação de professores justifica-se por tratar de uma área de estudo em desenvolvimento que, muitas vezes, não apresenta o necessário fundamento científico. Assim, há a exigência de um amplo investimento tanto na investigação quanto na formação de professores (ESTRELA, 1999; LIBÂNEO, 2000).

García (1997) pontua que as universidades podem participar na elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação avaliativa referentes as atividades de formação de professores. Nas palavras de Marin (2003, p.159) “verificamos que as questões relativas à qualidade de ensino e à formação de professores fazem parte de uma realidade que vem ocorrendo há muito tempo, em outros contextos e outras conjunturas.” Nóvoa (1999a) considera a

---

<sup>3</sup> No presente estudo formação inicial compreende-se por Cursos de graduação em Pedagogia na modalidade presencial.

necessidade de haver um debate interno na educação e a reflexão científica no âmbito da formação inicial e contínua, para auxiliar a fomentar uma nova cultura profissional do professorado.

Guarnieri (1996; 1997) discorre sobre as questões atreladas ao professor em exercício, quando este, ao atuar, remete a sua formação acadêmica e a sua prática pedagógica. Isso ao considerar que é preciso vincular o âmbito acadêmico com o da escola, de modo que compete ao professor fundamentar-se às experiências e saberes provenientes da licenciatura para o exercício de sua prática pedagógica.

Nóvoa (1997) afirma que os professores precisam ser protagonistas dos seus processos de formação, tanto na fase de concepção, no acompanhamento, quanto na regulação e avaliação, de modo que a formação passe pela experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e impreterivelmente, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização.

Nono e Mizukami (2002) lembram que a formação inicial não se encerra quando o profissional da educação recebe o diploma do curso de formação, sendo que tal ato caracteriza uma etapa da aprendizagem profissional docente. Portanto, como frisa García (1997), é relevante a existência de uma rica interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Assim, não se pretende que a formação inicial propicie produtos acabados, mas que seja vista como a primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional.

Martins (2008) pontua que

cada vez mais se reconhece que especial atenção precisa ser atribuída à formação inicial dos professores, de maneira a permitir o desenvolvimento de um trabalho com diferentes tipos de educandos, nos vários níveis de ensino. A formação, de acordo com os princípios de atenção à diversidade, deve possibilitar condições para que os docentes reflitam constantemente sobre sua prática, com vistas a melhor lidar com as diferenças presentes no alunado (MARTINS, 2008, p. 140).

Para tanto, compreende-se a necessidade de constante atenção com a formação inicial de professores. Segundo Aranha (2000), são necessários suportes aos professores para obter um fazer apoiado no saber e uma construção de conhecimento originada nesse fazer.

Ao pensar na formação inicial de professores, remete-se ao desafio dessa formação nos Cursos de Pedagogia no Brasil, assim busca-se conhecer e compreender o caminho histórico dessa formação entrelaçado com a Educação Especial.

**2. Identidade histórica**  
**da Formação do Curso de**  
**Pedagogia com interfaces à**  
**Educação Especial**

## 2.1 Arcabouço histórico dos Cursos de Pedagogia

*Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem **uma adequada formação de professores**. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p. 9). (grifos nossos)*

Para contextualizar a formação de professores e as conjecturas que envolvem o processo educacional de pessoas com deficiência frente ao desenvolvimento da inclusão escolar, é necessário tecer os momentos históricos que movimentaram e impulsionam a formação de professores no país e, assim pontuar paralelamente a trajetória da Educação Especial.

Esta parte do estudo trata das particularidades emaranhadas pela historicidade da formação de professores no país a partir de meados da década de 1890. Neste período o Brasil encontrava-se ainda na República Velha ou Primeira República (1889-1930), e por intermédio de incansáveis reivindicações e reuniões calorosas mediante a concepção de desenvolvimento a gênese da ideia do ‘arriba, alavancar e erguer-se’ do Brasil, é notório enfatizar o cenário da educação nesta ocasião, mais precisamente da constituição da trajetória da Escola Normal no Estado de São Paulo. Cabe enfatizar tal cenário visto que ele foi um dos primeiros passos para o desenvolvimento de consciência da necessidade e carência que o país enfrentava ainda naquele período, de mão de obra especializada, como também apresentou como intuito a urgência de ‘formar’ pessoas para trabalharem na agricultura cafeeira e na produção agropecuária.

Deste modo, face à situação econômica brasileira, aqueles que detinham grande parte do poder local industrial e agropecuário centraram suas atenções na carência do mercado, de modo que notaram o déficit de atendimento e do repasse de produtos para o mercado externo. Tal grupo teve iniciativa e percebeu a emergência de expandir as negociações para o mercado externo visando atender as demandas locais do país e aumentar a rotatividade dos lucros. Diante de tal fato, tais pessoas que detinham a maioria da poder local elaboraram concepções e discutiram

maneiras de como tornar possível o ‘crescimento de pessoal’ para ocupar postos de trabalhos localizados em diferentes atividades do setor industrial e agrícola com a finalidade de impulsionar todo o setor econômico desta fase.

Neste trajeto, os caminhos foram percorridos pela construção de um forte movimento educacional para desencadear a formação de técnicos e profissionais que suprissem todas as esferas dos campos econômicos setoriais. O referido empreendimento não mediu esforços para concretizar de fato as Escolas Técnicas e Escolas de Formação de Profissionais, a saber: médicos, engenheiros e advogados foram as primeiras profissões consideradas como de base e de grande prestígio nacional dentre os arredores da sociedade um tanto quanto desatada de romper paradigmas entre as lentes da visão, isto por ter que acobertar nuances de arrogância e lutas por poder e lucro. Tal conjuntura teve em sua essência o empenho pela aliança e articulação com a ‘formação de pessoal’ para trabalhar e atender as necessidades brasileiras e internacionais. Sendo assim, foi imperativo o aperfeiçoamento de certas atividades intrínsecas para o desenvolvimento do Brasil, estabelecidas em **formar pessoas para exercerem o ofício de professor**. Estes foram designados no país nesta época como Normalistas, e esta atuação profissional alavancou novos modos de pensar, expressar, e de libertar.

Diante disso, ao evidenciar a formação de professores e as facetas entrelaçadas com a Educação Especial, serão discorridos os momentos históricos que alimentaram e nutriram a formação de professores em âmbito de Brasil.

Esta sucinta historicidade que enfatiza a organização da Educação Especial não corresponde com o desenvolvimento de uma apreciação histórica, pois foi utilizado o recorte a partir da década de 1920, uma vez que este foi um momento caloroso e delicado em terras brasileiras, por envolver questões de ordem econômicas e também referentes ao espírito de emancipação de movimentos que relutassem pelas discussões e reflexões sobre o desenvolvimento da educação. Assim, ao analisar este período da história e a totalidade política do cenário educacional, tem-se a ciência que os debates fomentavam a tendência de exclusão social e esquivavam-se das indicativas de inclusão escolar da pessoa deficiente.

Entretanto, a década de 1920 foi essencial por tratar das questões de transformações econômica, política e social. Neste contexto de crescimento, Santos (2003), discorreu que ao se

ter como respaldo a transferência das importações, surgiu a efervescência brasileira da produção industrial, que esteve relacionado com toda a modificação da identidade do Brasil.

Segundo Brzezinsk (1996), nessa fase a educação vivenciou a necessidade de pensar em reformulação social, por conta dos desafios impostos na vida da sociedade, como, por exemplo, as condições de trabalho, em virtude do desenvolvimento de centros urbanizados. Cabe pontuar que, nesta conjectura dos anos de 1920, a estimativa é de que a população brasileira encontrava-se com cerca de 75% de analfabetismo, realidade esta que evidenciava a estreita oferta da educação, do ensino e assim, acabou por desencadear uma forte necessidade por movimentos que referenciassem a educação.

Neste período histórico de ebulição ideológica e indagação social, e com o delineamento de uma nova concepção de homem, são elevados os princípios liberais. Estes princípios evidenciaram certa convenção entre os interesses expressos do grupo dominante e os representados pelo grupo em crescimento. Sendo assim, afloraram-se as pontuações e críticas do perfil tradicional de educação que se exercia, o que levou uma mudança no entendimento do processo educativo que envolve e centra-se no ensino e na aprendizagem, deste modo foram sendo dilacerados a abertura dos princípios da Escola Nova.

Por um lado, neste momento, o movimento escalanovista incitou e germinou o modelo educacional no Brasil, e por outro lado, de modo menos efervescente viu-se também diferentes iniciativas de experiências com o foco na Pedagogia, como as desenvolvidas em outros países.

Em meados dos anos de 1930, nessa totalidade de transformações e de novos caminhos para a formação de professores, é preciso compreender que o “Manifesto dos Pioneiros” composto por Fernando de Azevedo e demais intelectuais dessa fase, mais precisamente em 1932, discorria sobre a análise da prática reducionista de formação de professores, as quais eram vistas nas escolas de caráter superior profissionalizantes, sendo que estas não se desconfiguravam dos contornos da formação profissional pertinentes das escolas de Engenharia, Medicina e Direito. De acordo com Brzezinski (1996), segundo os pioneiros, a formação dos graus de ensino, a formação dos educadores e professores necessitaria realizar-se em escolas ou em cursos de raízes universitárias, de modo que se olhasse para esta formação, não como uma precisão, mas como a única maneira de dilacerar o que estava sendo velado para, assim, exercer o descortinar

no olhar dos docentes. Isto no sentido de observar esta realidade que se vivia ao redor e dar início as novas compreensões e novos modos de se ver e conceber a formação do mestre. Saviani pontua

como uma espécie de colorário da questão universitária, o documento passa a tratar do “problema dos melhores”, ligado ao papel da universidade na formação das elites intelectuais, compreendendo pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores: “se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa” [...] Considerando que o professorado é parte integrante da referida elite, o “Manifesto introduz a análise do tema “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, defendendo que a formação de todos os professores, de todos os graus, deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades (SAVIANI, 2007a, p. 248-249).

Para tanto, nessas circunstâncias, o país procurava desenvolver a composição do sistema de ensino universitário, ao visar à formação de intelectuais e de pessoas para o ensino profissionalizante a fim de atender a demanda interna de mercado. No tocante aos contextos educacionais, não se tinha o apoio do Estado, o que provocou espaço para que instituições não governamentais e de cunho religioso adotassem a educação brasileira. Sobretudo, referente às demandas educacionais, não havia a obrigatoriedade por parte do Estado em implantar de modo satisfatório a escolarização das camadas populares, e em meio a esta educação de pessoas consideradas com deficiência, fato que desencadeou a organização de instituições assistenciais para atender à Educação Especial.

O Curso de Pedagogia no Brasil, conforme pontua Silva (2006), foi estabelecido pela medida do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, e foi constituído a partir da estruturação, arranjo e planejamento da Faculdade Nacional de Filosofia, vinculada à Universidade do Brasil. Este decreto apontava à dupla função, tanto **formar bacharéis** quanto **licenciados** para atuar em diversas áreas. Assim, para a formação de bacharéis, foi instituído o período de duração de três anos, e em seguida, adicionava-se um ano, o qual este era específico do curso de Didática, deste modo, formar-se-iam licenciandos cumprindo o esquema “3+1”. Para tanto, referente ao Curso de Pedagogia, para pessoas que concluíssem o bacharelado, a elas seria atribuído o diploma de



bacharel em Pedagogia e, somente após o término do curso de Didática, é que receberiam, de fato, o diploma de licenciado em Pedagogia. Segundo Brzezinski (1999)

a meu ver, essa obrigatoriedade representa uma tautologia denominada “didática da pedagogia”, situação estranha que dissociava o conteúdo da pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo. Estabeleceu-se, desse modo, a dicotomia entre conteúdo e método, o que, sob minha ótica, marca a origem da dicotomia entre teoria e prática tão evidente no currículo do curso de pedagogia da atualidade (BRZEZINSKI, 1999, p. 90).

Ainda há questionamentos acerca do esquema “3+1” da formação, e por dividir o ‘tempo’ para as especificidades da teoria e da prática, e ainda por centrar na formação de didática em apenas 1 ano. Porém, tem-se a ciência de que este foi o primeiro esquema, ou seja, modelo de formação, pioneiro que abriu muitos caminhos, para a partir daí, experimentar, desenvolver, organizar e analisar o modelo, a estrutura do curso e, assim sendo, poder ter bases para pensar sobre qual tipo de professor que a ‘sociedade’ quer formar, ou, além disso ‘precisa formar’. No entanto, até hoje, sabe-se que isto é uma questão muito delicada, estreita e restrita a um pequeno e acentuado grupo, o qual está relacionado e vinculado com as questões de ordem do Estado.

Neste contexto, ao dar continuidade, Lima (2004) considera que este esquema foi adotado como positivo, visto que a concepção de uma rica e sólida formação teórica foi enaltecida mesmo ainda naquele período. Entretanto este modelo foi desconfigurado dos que são resguardados e amparados hoje em dia, uma vez que a formação nesta fase era inspirada nos moldes da racionalidade técnica e no conceito de conhecimento a ele subjacente. Deste modo, compreende-se que tal momento se diferenciou e registrou de fato um passo para a identidade a ser questionada na formação do Curso de Pedagogia.

Ainda hoje, no começo do novo milênio, vê-se a necessidade de ponderar, pensar e analisar qual professor se quer formar para atuar frente a esta sociedade vigente, qual o perfil que se espera deste docente e em qual situação o professor irá exercer a docência. Todavia, paralelo a isto, o que causa inquietação é tentar compreender de que maneira as questões de ordem do Estado, mais precisamente as que giram em torno das políticas públicas, tendem a implantar um sistema educacional que tenha que ‘incluir’, não no sentido lato da palavra, mas naquele expresso

dentre os muros da escolarização básica, se ao menos proporciona a oferta de um conhecimento, ou Eixo para a Educação Especial nos Cursos de Pedagogia, ou até mesmo, as práticas que se observam ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia. Este apontamento se faz imprescindível, de modo imperioso, pois na realidade escolar, o professor da sala regular, aquele que é responsável pela classe, é supostamente obrigado, conforme expressas as leis incididas nas políticas públicas educacionais, a receber a criança/aluno com deficiência e/ou NEE, sendo que comumente o docente não apresenta, ou apresenta um pouco que seja, a compreensão no que diz respeito ao trabalho com as temáticas e conhecimentos que se entrelaçam na Educação Especial.

Cabe ressaltar que aqui o que se está em foco é a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia e o comprometimento, e a repercussão destas no desenvolvimento das crianças/alunos com deficiência e/ou NEE, isto em todo o processo de escolarização básica. Assim sendo ratifica-se que os pressupostos deste estudo estão longe e perpassa de qualquer forma da negligência contra o atendimento destes alunos, deste modo, entende-se que estes apontamentos são referentes ao caráter de denúncia, pois este estudo preocupa-se de fato com a necessidade de atendimento com um olhar cuidadoso, atento, educacional e responsável em todas as esferas para com estes alunos.

## **2.2 Formação de Professores para atender a Educação Especial**

Ao pensar na formação inicial para o trabalho com alunos que apresentam algum tipo de deficiência, Jesus (2008) mostra em seu trabalho que muitos professores não sabem lidar e não estão preparados para trabalhar com a diversidade dos seus alunos. É preciso ressaltar o que menciona Saraiva (2008), pois esse autor ao articular o que é necessário para lecionar, pondera sobre a importância das possibilidades da formação do professor para pensar sobre as pessoas com deficiência e/ou NEE e seu atendimento educacional. De acordo com Mendes (2008), a formação de professores para o ensino regular tem que abarcar a organização de mecanismos mais sistemáticos de formação inicial, tendo em vista a falta de qualificação dos educadores para atuar com alunos com deficiência e/ou NEE.

Nesta linha de pensamento, Parizzi e Reali (2002) afirmam que, ao considerar os limites da formação inicial universitária proporcionada atualmente percebe-se a necessidade de ampliar as discussões sobre a formação de professores em geral, e mais especificamente para o ensino de Educação Especial.

Durante um determinado período, conforme já destacado nesse estudo, os cursos de Pedagogia contemplavam a Educação Especial exclusivamente como habilitação específica em sua estrutura curricular, assim tinha-se a formação do professor habilitado em Educação Especial, tornando-se um profissional especialista nesta área. Para tanto, como as habilitações em Educação Especial ou em áreas específicas foram extintas pelas DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006, a formação do professor para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com alunos com deficiência e/ou NEE, passou a enfatizar a formação geral, ofertada nos cursos de Pedagogia, e não mais à formação do professor habilitado em Educação Especial. De acordo com Oliveira (2010)

sem dúvida que é necessário repensar a formação e buscar alternativas que considerem a dialética entre o geral e o especial, sem dicotomias e que, além disso, possa superar conceitos biologizantes e individuais de deficiência, mas é preciso ter cautela para não desconsiderar campos de conhecimento solidificados sem os quais a inclusão escolar também não ocorrerá, uma vez que determinados alunos precisarão de apoio extensivos para que sua participação nos espaços comuns possa ser plenamente garantida (OLIVEIRA, 2010, p. 148).

De tal modo, em conformidade com a referida autora, compreende-se a necessidade de rever a estrutura da formação do professor e a articulação plausível entre a formação geral e a específica nesta área nos cursos de Pedagogia, ao pensar na realidade da atuação profissional do professor.

Em pesquisa realizada no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que utilizou como critério de investigação o tema Formação Inicial de Pedagogos e Educação Especial, constatou-se entre teses e dissertações nos anos de 2007, 2008 e 2009 apenas dois estudos, os quais se referem às dissertações de Mestrado que investigaram as interfaces entre Formação Inicial de Pedagogos e Educação Especial. Assim,

notou-se que essa temática ainda requer de um significativo aprofundamento para melhor contribuir para área de formação inicial de Pedagogos e Educação Especial.

Deste modo, pode-se concluir a partir dessa busca realizada no Banco de Dados da CAPES, segundo estes descritores, que no ano de 2007 não se verificou nenhum estudo entre teses e dissertações referente ao tema Formação Inicial de Pedagogos e Educação Especial, no ano de 2009 também não se evidenciou nenhum estudo com essa temática. Já no ano de 2008 foram encontradas duas pesquisas de dissertações de mestrado e nenhuma de doutorado no tocante a essa vertente. Cabe destacar que nesse momento não foi pesquisado tais dados em sites de publicação em Congressos da área.

É oportuno enfatizar que os estudos de Fonseca-Janes (2010), Macedo (2010) e Caetano (2009) contribuíram com esta pesquisa, uma vez que estes investigaram acerca da formação inicial de professores com interfaces com a Educação Especial. Para tanto, Fonseca-Janes (2010), em sua tese analisou os cursos de Pedagogia de seis unidades oferecidos pela UNESP ao investigar as atitudes sociais frente à Educação Inclusiva e Educação Especial e a estrutura curricular destes cursos após a publicação das DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006. Outro estudo significativo e fundamental para a área é o de Macedo (2010), em sua dissertação analisou como tem sido contemplada a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na organização curricular e nas ementas das disciplinas em seis cursos de Pedagogia de três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo no contexto posterior as DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006. Ademais, Caetano (2009), em sua tese investigou a formação inicial do professor no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência e também analisou o currículo desse curso no ano de 1995 e no ano de 2006.

Para tanto, ao pensar no processo educacional no Brasil, fundamentalmente, na vertente da formação de professores para o atendimento na Educação Especial, no final de 1950, depois de muitas tentativas, começou a germinar o início de um "*tempo de conquistas*", tempo este que se vê no movimento social vigente, isto por conta de que o “atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, em nível nacional pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para esse fim (MAZZOTTA, 2005, p. 49).” Estas campanhas brasileiras estavam vinculadas à educação do surdo, a reabilitação de deficientes da

visão, campanha nacional de educação de cegos e a campanha nacional de educação e reabilitação de deficientes mentais.

Nesta conjectura referente à formação de professores, não se esperava que a escolarização de crianças/alunos com deficiência e/ou NEE fosse desenvolvida nas classes de ensino comum, estes docentes eram formados para atuar em escolas e classes especiais e, portanto não recebiam este alunado na classe de ensino regular. Desta maneira, o modelo educacional enfatizava a clínica e a reabilitação, porém, referente ao desenvolvimento da condição social e econômica da época, o país tinha a necessidade de oferecer e fortalecer a qualificação e os atributos do professor.

Com a promulgação da Lei nº. 4.024/61, a Educação Especial ganha notoriedade, sendo que nesta foi explicitada a educação de pessoas com deficiência, ao nomear o Título X- Da Educação dos Excepcionais, a saber,

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Compete destacar que nesta legislação houve uma atenção para a particularidade dedicada à Educação Especial, este título foi fundamental para fomentar novos debates e reivindicações para todo este cenário. Observa-se que nesta ocasião a terminologia nomeada para especificar a pessoa com deficiência era de educação dos excepcionais, pontua-se que este estudo não se limita a ilustrar todas as nomenclaturas já empregadas para referenciar a pessoa com deficiência. Para tanto, o Artigo 88 (BRASIL, 1961) elucida que o princípio básico se exerce quando a educação dos excepcionais for encontrada de maneira equivalente ao ensino comum, e se por ventura isto não se tornar exercitado poderia difundir o ensino especializado.

Com respeito ao Artigo 89 (BRASIL, 1961) é imperioso proferir que suas especificações não estavam nítidas, visto que não evidencia se a educação será realizada em serviços comuns ou

especiais, não é mencionado também se esta será desenvolvida no espaço interno ou externo do sistema geral de educação, sendo assim, não registra o sentido e o significado da distribuição dos investimentos públicos para o amparo e concretização das atividades relacionadas à educação, além disso, também não demonstra se o Estado adotará um modo particularizado no desempenho da formação dos profissionais que compõem a educação ou qual será o papel do Estado frente a esta intervenção. De acordo com Kassir (1999, p.3), esta lei denota uma marca que “manifesta-se em seu discurso que pode ser visto como ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que propõe o atendimento ‘integrado’ na rede regular de ensino, delega às instituições sob administração particular a responsabilidade de parte do atendimento, através da ‘garantia’ de apoio financeiro”.

Neste contexto, o Brasil respirava a fase de ditadura desencadeada pelos militares, e também pela nata burguesa com o suporte dos Estados Unidos, isto devido às convenções consolidadas entre 1964 a 1968 dentre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (MAZZOTTA, 1989). Em consonância ao que Ghiraldelli (2003) destaca, essa fase do país abrangeu a política educacional e visou às deliberações de um grupo exclusivo, os quais eram técnicos norte-americanos arraigados com os pressupostos da democracia americana e do *American Way of Life*.

Ao tecer de modo sucinto os contornos da situação das normativas educacionais do Brasil em meio à ditadura militar, é imperioso enaltecer o amparo de Paulo Freire, o qual debruçou-se nos movimentos da educação popular em meados da década de 1960, o que o levou a embater as prerrogativas do regime militar depois do Golpe de 1964, tal fato desencadeou sua prisão e em seguida seu exílio. Assim, ao estatelar a educação das pessoas com deficiência, a Educação Especial, e a inclusão educacional como um todo, Freire indicou um novo caminho às pessoas excluídas do processo educativo, o qual estabeleceu o seu Método de Alfabetização. Para Ghiraldelli (2003, p. 121) no entender do “ideário freireano, a educação e a escola colaboravam com a situação de mutismo do povo. A escola oficial, além de autoritária, estaria a serviço de uma escola burocratizada e anacrônica incapaz de colocar-se ‘ao lado dos oprimidos’”.

Nesta conjectura, observava-se que as práticas de Paulo Freire eram enfatizadas em uma educação mais igualitária. No ano de 1968 formou-se um grupo de trabalho a fim de elaborar e estruturar o projeto de reforma universitária, posteriormente, estabeleceu-se a Lei da Reforma Universitária nº 5.540 de 1968. Em conformidade com Silva (2006), na Lei de Reforma

Universitária preveem-se os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade na particularidade do Ensino Superior.

Para Silva (2006) a tradição liberal da universidade brasileira foi obstruída, e então alguns sujeitos pertencentes a uma específica camada da sociedade começaram a nomeá-la como universidade tecnocrática, ainda que apresentasse alguns fragmentos do pensamento liberal. Por conta disto, os cursos superiores passaram a ser condicionados às requisições da sociedade, visto que, no período da ditadura militar era intrínseco o atendimento às questões da formação de profissionais para atuar em diversas áreas de trabalho que o Brasil demandava na época, e também quanto às necessidades referentes ao desenvolvimento do país, destinando ao fortalecimento da relação inerente entre os cursos superiores e as profissões. De tal modo, ocorre a “institucionalização do ciclo básico, do sistema de créditos por disciplinas, dos cursos de pequena duração e da departamentalização, ou seja, **reunião de disciplinas afins num mesmo departamento**, o qual passa a concentrar o ensino e, a pesquisa numa mesma área (SILVA, 2006, p.25).” (grifos nossos).

Nesta circunstância, realizou-se a reforma do sistema de ensino, que se firmou com a elaboração da Lei n. 5.692/71, a qual fixou as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus, e esta passou a ser assinalada pela sua intenção de educação tecnicista. Para referenciar a finalidade da educação, mais precisamente a escolarização da pessoa com deficiência e/ou NEE, esta lei expressou suas características nos Artigos 1º e 9º

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Deste modo, este atendimento assegurado pelo sistema de ensino a todos os alunos, permaneceu despregado das intenções de formação de professores, sendo que o Artigo 30º determina para a atuação do magistério, as mínimas condições de formação, a saber,

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª série, habilitações específicas de 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração (BRASIL, 1971).

Para tanto, a Reforma Universitária constituída a partir da Lei nº 5.540/68 reconfigurou o Ensino Superior e estabeleceu a graduação em Pedagogia, de acordo com a demanda necessária para o desenvolvimento do país conforme as características do mercado de trabalho, e assim concedeu as habilitações de Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção, entre outras. A Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 2 e o Parecer nº 252/69 indicaram sobre a disposição da organização e o funcionamento do Curso de Pedagogia, e recomendaram como intuito do Curso a preparação de formação para atender a educação, de modo a garantir, conforme o aprimoramento de estudos, a expectativa de se alcançar o título de especialista.

Para Saviani (2005) o Curso de pedagogia foi organizado e direcionado à formação de técnicos e de habilitações profissionais, assinalava a formação básica e geral do Curso, e buscou a profissionalização do ensino de 2º grau com a Lei 5.692/71.

Os educadores no término da década de 1970, inclinarem na procura de caminhos para entrelaces de assuntos educacionais, e debruçaram-se na concepção de uma educação que não representasse a realidade deste período, a qual era de sujeição do país às disposições externas. De tal modo, almejaram uma educação escolar distinta desta reprodução, que se efetivasse no desenvolvimento e compreensão do movimento histórico e assim “por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2005, p. 93)”.

A década de 1970 ganha notoriedade, pois foi promulgada a LDB nº 5.692/71 e referente às buscas no cenário da Educação Especial, viu-se a efetivação da Criação do Centro Nacional de



Educação Especial (CENESP). Em conformidade com Jannuzzi (2004), o CENESP expressava-se como um significativo órgão político, que em 1977 manifestava, a nível federal, a coordenação e as ações na área de atendimento educacional de excepcionais. Em 1978 a área acadêmica foi enaltecida com a criação do Programa de Mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o qual foi e é imprescindível para o desenvolvimento das investigações científicas nesta temática.

No decorrer da década de 1980, Mazzotta (2005) elucida a Portaria CENESP/MEC nº 69 que deliberou normativas de apoio técnico e financeiro no campo da Educação Especial que, por conseguinte foi percebida como componente integrante da educação, a qual deseja o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos especiais, o que se nota a substituição da terminologia excepcional. Em 1986, por meio do Decreto nº 93.613, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESPE), associando a estrutura básica do MEC. No ano de 1990 houve a extinção da SEESPE e a Educação Especial vinculou-se a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), e em 1992 passou a ser novamente a Secretaria de Educação Especial (SEESPE)<sup>4</sup>, (JANNUZZI, 2004).

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) com Art. 3º, inciso IV contribuiu para objetivar “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. O artigo 205 definiu a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Para tanto, o Art. 206, inciso I, institui a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios norteadores para o ensino, e o Art. 208 garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, “preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em meio aos fatos legais no cenário educacional, dentre as normativas, pareceres e resoluções acerca da formação do professor, observa-se andamentos expressivos para a educação, os quais são a Resolução 2 de 2001; a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), na

---

<sup>4</sup> Com a extinção da SEESPE, ultimamente há a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que juntamente com os sistemas de ensino indica políticas educacionais nas áreas de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, Educação Especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Perspectiva da Educação Inclusiva, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a qual definiu que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades especiais, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que especifica as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, as quais versam sobre as alterações no Curso.

O curso de Pedagogia, como os demais âmbitos da educação escolar neste País, tem sido alvo de medidas provisórias e outros instrumentos institucionais que configuram a política educacional brasileira [...] a polêmica sobre a finalidade formativa de tal curso e a que agência formadora compete à responsabilidade da formação de professores da educação básica impõe-se no cenário político educacional brasileiro. Os conteúdos das pesquisas parecem expressar esse momento histórico, especialmente quando os dados [...] revelam que aspectos das reformulações curriculares são um dos principais temas abordados pelas pesquisas brasileiras [...]. A constatação das antigas e persistentes deficiências do curso de pedagogia, bem como a evidência do exíguo número de estudos sobre os aspectos relacionados aos estudantes desse curso, insistem em indicar a necessidade de compreender o processo de formação de professores que ocorre nesse âmbito (SERRÃO, 2006, p.20).

Diante desta dimensão inquieta-se sobre qual é o tipo de formação que se espera e necessita para trabalhar com pessoas com deficiências/NEEs. Conforme explana Ferreira (2006), a política de educação inclusiva que se almeja deve ser disposta a instituir instrumentos e recursos precisos para o começo de outra história, assim, na visão dos educadores há o amparo de novas práticas educacionais com a procura de outros referenciais.

Padilha e Ferreira (2007) acentuam que se tem a percepção de que se está colocando como secundário a relevância de cada área do saber no tocante aos conhecimentos clássicos e específicos.

Por meio destas indagações perpassa o enfoque da formação do professor no que se reporta à Educação e à Educação Especial, isto ao considerar a Perspectiva da política da Educação Inclusiva, e ao se ter como pano de fundo a formação inicial no Curso de Pedagogia de duas instituições públicas de Ensino Superior. Assim sendo, compete discutir a atuação das

universidades na formação inicial do professor e as transcorrências dos contornos dispostos no setor educacional.

### **2.3 A Formação Docente e as normas regulamentadoras**

O contexto vivenciado nos Cursos de Pedagogia, expressa a atenuação da docência, a qual sensibiliza a formação inicial de professores, em virtude das questões postas e das políticas elaboradas conforme as solicitações nacionais e regionais. Para tanto, as políticas nos países em desenvolvimento sustentam-se pelo argumento de promoção das condições de qualidade. Freitas (2003) considera que na visão do Banco Mundial, tal qualidade é originada por diversos elementos, em meio ao momento do período da instrução, aos materiais didáticos, ao desenvolvimento do conhecimento dos professores ao incitar as modalidades à distância no cenário de educação continuada ou capacitação em serviço.

Diante da conjuntura dos movimentos internacionais e da extensão das políticas neoliberais, são advindas as alterações no panorama da Educação Superior do país, particularmente em decorrência da Constituição Federal de 1988, a qual em seu Artigo 207 trata a respeito da autonomia das universidades, ao especificar que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Com os movimentos de educadores e da comunidade acadêmica, buscados por reivindicações históricas observou-se a elaboração desse Artigo, o qual exalta a autonomia e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que competem às universidades o desenvolvimento deste elo, de modo a articular estas atuações acadêmicas.

Na verdade, o Artigo 207 parece ter implícita a pretensão de confirmar um dado modelo de universidade, ou melhor, de confirmar a própria universidade como instituição ideal de referência para o conjunto da IES. Nesse sentido, a indissociabilidade indicada visa à concretização de um padrão de qualidade na oferta da educação superior, assim como a limitação de fortes constrangimentos estatais, mercadológicos ou de outra

natureza que consubstanciem dependência nos processos de ensino, de produção e de difusão de conhecimento (CATANI; OLIVEIRA, 2004, p. 268).

De tal modo, é necessário atentar-se para o encadeamento dos currículos das universidades públicas, haja vista a dimensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, em meio a vários fatores, também é imperioso que as universidades percebam o Artigo 208, III da Constituição de 1988, que prevê “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Por um lado, pertence à incumbência do Estado em propiciar a regularidade de acesso e permanência dos estudantes no ensino regular, e por outro, cabe à universidade desenvolver a formação do docente que atua com a diversidade e com as pessoas com deficiências e/ou NEE no espaço escolar.

Como indícios da Constituição Federal de 1988, assegurou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, os indicativos sobre as atividades das universidades, no Capítulo IV, da Educação Superior, os Artigos 43 a 57 expressam que a universidade vem sendo concebida em uma organização administrativa e administrada. “De fato embora o Artigo 207 pareça contemplar a antiga ideia de autonomia universitária, a LDB entende por autonomia simplesmente a gestão eficaz de receitas e despesas, de acordo com contratos de gestão assinados pelas universidades com os estados (CHAUÍ, 2001, p. 204).”

Em decorrência a publicação da LDB nº. 9.394/96 estabeleceram normativos, como leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções para compor o panorama educacional pautado na formação inicial de professores. Assim sendo, a resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº. 1/99 regulamenta o Instituto Superior de Educação, em decorrência vem à aprovação do CNE do parecer nº 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível Superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena. Estas particularidades ganham notoriedade a partir do Parecer CNE/CP nº 5/2005 quando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia concebem que o licenciado “[...] deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimento e de práticas, que se articulam ao longo do curso [...]”.

Diante destas tessituras, é imperioso considerar como estas oscilações vêm delineando os currículos dos Cursos de Pedagogia. Indaga-se como um Curso de formação de professores irá trabalhar com o processo educativo referente à educação inclusiva com o término do eixo em Educação Especial, e em qual espaço os professores que atuam com esta realidade precisarão ser formados.

Não obstante, para elucidar esta temática

na questão específica da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, a situação criada pela LDB é ainda mais complexa e reacende algumas das polêmicas discussões da década de 1970, ao estabelecer permanência da formação desses professores em nível médio, ao criar o Curso Normal superior em substituição ao curso de pedagogia e localizar a formação dos especialistas no curso de pedagogia, separada da formação de professores [...]. Não é demais reafirmar que o curso de pedagogia, em grande parte das IES, desde meados da década de 1980, constituiu-se como um curso de graduação plena, licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais para a educação básica, eliminando a fragmentação das antigas habilitações, e possibilitando sua inserção em outros campos profissionais. É hoje um curso de profissionais da educação que tem essa organização, com projeto pedagógico específico, sobre total responsabilidade das faculdades/Centros de educação, superando as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, formação pedagógica e formação específica, presentes nos demais cursos de licenciatura (FREITAS, 1999a, p. 25-26).

O registro no Parecer nº 970/99 dispõe que “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores”. Logo, o Decreto nº 3.276, de 5 de dezembro de 1999, o qual regulamenta a formação de professores para o exercício na educação básica, em nível superior, altera a palavra exclusivamente e, assim sendo, passa a empregar o termo “**preferencialmente** em cursos normais superiores”. Freitas (1999a) então constatou que não houve mudança na minuta anterior apresentada à Câmara de Educação Superior, o que demonstra a indiferença das manifestações dos interesses que orientam as políticas educacionais e as percepções que legitimam as propostas de formação de professores.

Em suma, nota-se que o Estado evidencia um embaraço para a formação inicial do professor, sendo que caracteriza a legislação por ambígua e que ocasiona divergência de concepção.

Neste contexto, ao referenciar a formação de professores e a educação inclusiva de pessoas com deficiências e/ou NEE, entre outras singularidades, é necessário pontuar o que norteia o Parecer do CNE/CP 009/2001

a formação de professores deve assegurar a aquisição de conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a forma como diferentes culturas caracterizam as diferentes faixas etárias e as representações sociais e culturais dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta. Igualmente importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que representam necessidades educacionais especiais. Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva (BRASIL, 2001, p. 45-46).

Em sequência às propostas, tem-se a Resolução CNE/CP 01/2002 que apresenta indicativos para a elaboração do projeto político pedagógico dos cursos de formação de professores ao definir os conhecimentos determinados para a composição de competências, os quais deverão ir à frente da formação específica relativa às várias etapas da educação básica, assegurando o debate mais largo ao abarcar pontos culturais, sociais, econômicos e o “conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência contemplando [...] conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2002).

O Parecer/CP nº 05/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, explana a educação inclusiva e a compreensão por parte dos profissionais, das políticas de

educação inclusiva e o encadeamento destas nos organismos educativos. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia foi aprovada em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e dispõe que

a inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo. Inclusão e atenção às necessidades especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência [...]. Por isso, sobremaneira os licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, níveis do sistema educacional que vem abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social das escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais [...] merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do licenciado em Pedagogia [...] torna-se imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem (BRASIL, 2006, p. 11-13).

Estas Diretrizes apresentam um discurso geral referente à formação de professores para o atendimento às pessoas com deficiência e/ou NEE. Tais Diretrizes não retratam a relação no cenário escolar da atuação conjunta entre professores do ensino regular e especial, conforme as práticas de ensino colaborativo, cooperativo e ao atendimento educacional especializado.

Acerca dessa mesma Resolução, constata-se que o Curso de Pedagogia restaurou para si a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além das atribuições não caracterizadas como docentes desempenhadas por este profissional. Segundo 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)

Neste cenário, sobressai-se uma contradição entre a LDB (1996) e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, pois esta LDB apresenta a concepção do pedagogo como especialista, destacando a ruptura do papel entre pedagogo/especialista e professor, já esta Resolução explana a percepção do pedagogo enquanto profissional em que sua ocupação não se centra exclusivamente na docência, mas nas especificidades que giram em torno dela.

Em meio às discussões e embates que assinalam as políticas educacionais no país, as Diretrizes representam, de certo modo, o Curso da formação inicial do professor, conforme: caracteriza a docência como fundamento da formação do pedagogo; que indica uma formação integrada e multidisciplinar, não representada por eixos/habilitações; que estenda a dimensão da formação frente à percepção da docência, que saliente o significado da pesquisa e do estágio curricular; que expande a carga horária para a formação em Pedagogia, o que requer a exigência de no mínimo 4 anos para o cumprimento desta formação.

No tocante as Diretrizes, e de acordo com Saviani (2007b) estas

[...] 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. (SAVIANI, 2007b, p. 127).

Desta maneira, compete ao docente trabalhar em diversos espaços e com variedade nas atribuições. A respeito das habilitações específicas, o Artigo 10º da mencionada Resolução extingue as habilitações nos Cursos de Pedagogia, perante a esta alteração, estes Cursos necessitariam desenvolver dentro um ano, a partir da data da publicação desta Resolução, outro Projeto Político Pedagógico.

As Diretrizes deliberam como atividades do Pedagogo o ato de exercer a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; desempenhar a gestão educacional, desenvolver pesquisas dentro da área educacional, atender às buscas da sociedade como o *reconhecimento à diversidade*, entendida como as diversas particularidades do ser humano, como



as características físicas, culturais, sociais, religiosas, entre outras, e *contribuir para superação de exclusões e preconceitos a essas diferenças* (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Conforme elucidava Saviani (2008b) quanto à formação do Pedagogo para o exercício da docência com crianças com deficiência e/ou NEE, na rede regular de ensino, as Diretrizes em meio a seus artigos, pontuam suas considerações, a saber: 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 o 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”.

Para tanto, nota-se no Artigo 5º que a citação não especifica a modalidade de ensino, mas simplesmente se posiciona em relação à *consciência da diversidade*. A formação para docência com crianças com NEE, no Artigo 8º, apenas delimita-se como uma atividade complementar, de característica opcional, em decorrência de integralização de estudos (SAVIANI, 2008b).

Todavia, observa-se que este documento não se desdobrou nas singularidades e necessidades da formação do professor para atuação com pessoas com deficiência e/ou NEE, na rede regular de ensino, porém ascenderam alguns pontos relativos à formação, uma vez que se articulou sobre a organização curricular do Curso de Pedagogia. Assim as Diretrizes estabeleceram os núcleos de estudos, entre estes núcleos há o núcleo de estudos básicos, o qual se compreende a “aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial (BRASIL, 2006, p.3)”.

Desta maneira, compreende-se que no Curso de Pedagogia, o graduando precisa ter conhecimentos referentes ao desenvolvimento de todas as crianças e pessoas, abrangendo os que apresentam deficiências e/ou NEE em quaisquer dimensões especificadas.

Sobretudo, conforme profere Canzini (1985), a Educação Especial constitui-se como parte integrante da educação comum e diferencia-se apenas pelo contexto em que está inserida, contexto esse que visa atender o princípio de que a “Educação é um Direito de Todos”. De tal

modo, para Mazzotta (1982) a relevância da educação para todos é pertinente, ainda que para alguns ela se desenvolva de forma especial. Segundo o autor, é isso que torna a Educação Especial uma ideia válida. Ademais, Alves (2008) versa sobre a compreensão de que a educação inclusiva, fundamentada na atenção à diferença, evidencia-se como princípio de uma educação de qualidade para todos.

É oportuno contextualizar novamente que a inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou NEE tem sido investigada intensamente no Brasil após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em Salamanca no ano de 1994, em parceria com a UNESCO. A educação inclusiva é garantida no Brasil pela Constituição de 1988, (BRASIL, 1988), e pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Em ambas há menção do dever do Estado em garantir na educação escolar pública o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência e/ou NEE, especialmente na rede regular de ensino.

Para Bueno (2001) a educação inclusiva é compreendida como a prática de incluir todos os alunos. Assim, tal educação requer ações destinadas à capacitação de recursos humanos, assegurando que os currículos dos cursos de formação e capacitação de professores estejam voltados para prepará-los ao atendimento de alunos com deficiência e/ou NEE em escolas regulares (Glat e Nogueira, 2002).

Não obstante, referente à formação docente, diante dos impasses de melhorias e regressos na formação inicial do professor, as universidades apresentam o desafio de formar professores que trabalhem com pessoas com deficiência e/ou NEE, em meio à resistência das políticas de formação. Deste modo, percebe-se que esta elucidação explicita uma breve contribuição para a compreensão das políticas no contexto da formação inicial de professores.

## **2.4 Histórico da Formação de Pedagogos e a Educação Especial no Estado de São Paulo**

Em um breve resgate histórico sobre a formação de professores para a Educação Especial no Brasil verifica-se que estes primeiros Cursos constituíam em nível médio, os quais eram

realizados nos estabelecimentos Federais, Instituto Nacional e por organizações não governamentais. Especificamente no Estado de São Paulo, em 1955 por meio de um Decreto foi constituído na cidade de São Paulo, o primeiro curso regular de formação de professores para a Educação Especial com o desenvolvimento de um curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos. Ademais, alguns profissionais de Curitiba vieram na PUC de São Paulo com a finalidade de realizar um curso de Especialização em Deficiência Mental (ALMEIDA, 2004).

Nesse contexto, para Almeida (2004) estes cursos formavam professores normalistas “especializados”, a mencionada autora ressalta, ainda, que eram assinalados por duas tendências “segundo Mazzotta (1992) a educacional e clínica ou médico-pedagógica”, a educacional especificava os “cursos de especialização para o ensino de Deficientes Visuais e Deficientes Auditivos; enquanto que a tendência médico-pedagógica caracterizava os cursos de especialização para deficientes físicos e mentais”. Nesta conjectura

a formação em nível médio em todo o Brasil foi elevada ao nível superior no final dos anos 60 e início dos anos 70, conforme parecer 295/69, CFE (GOTTI, 2001), que tinha por princípio a maior especialização exigida para essa modalidade de educação escolar. Assim sendo, no Estado de São Paulo, por meio da Deliberação 15/71, a partir de 1972 a formação para professores de Educação Especial que atuavam na rede regular de ensino passa a ser obrigatória em nível universitário, ou seja, Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, que poderia ser numa área específica (DA, DM, DV ou DF) ou geral (OMOTE, 1988 e MAZZOTTA, 1992 apud ALMEIDA, 2004, p. 1).

Para tanto, no Estado de São Paulo, conforme evidencia Omote (1996) a Deliberação nº 15/71 do Conselho Estadual de Educação “passou a exigir a formação de professores de deficientes em nível de cursos universitários, o que resultou na descontinuidade da formação de professores especializados que até então ocorria em nível de 2º grau”.

Na década de 1970, observavam-se nas instituições particulares os primeiros cursos de formação de professor de deficiente. No ano de 1972 no Estado de São Paulo constituiu-se o primeiro Curso de formação de professores de excepcionais, na área de ensino de deficientes mentais, em nível superior pertencente à habilitação específica do Curso de Pedagogia, por

iniciativa da Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, no município de Franca (SP). Com a regularização do Parecer nº 252/69, o Curso de Pedagogia ofertava também, em licenciatura plena, nos períodos diurno e noturno a habilitação Educação de Excepcionais Deficientes Mentais, 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 (MAZZOTTA, 1993).

O Colégio Universitário da Universidade Mackenzie, de São Paulo, em 1973, estabeleceu, dentre outras, a habilitação para o Magistério de Deficientes Mentais. Ainda neste mesmo ano, na capital paulista foi concedida a habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). No ano de 1975, foi instituída em licenciatura plena, a habilitação em Magistério para Deficientes Mentais no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP). Em 1976, foi concedido o desenvolvimento da habilitação em Magistério para Deficientes Mentais, da Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras. Neste mesmo ano, no Curso de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes estabeleceu a habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, a qual foi autenticada apenas em 1978, por meio do Decreto nº 82.536/78.

Em busca ao site da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), constatou-se que em 1971, na cidade de São Carlos, foi implantado o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com a habilitação em Administração em Orientação Educacional, e no ano seguinte foi autorizada a habilitação em Administração Escolar. Cabe pontuar que, mesmo a partir de várias reformulações de adequação curricular do Curso, até o momento, este não ofertou nenhuma habilitação que vise ao atendimento da pessoa deficiente e/ou com NEE.

Para Omote (1996), no Estado de São Paulo, a UNESP foi a precursora dentre as Universidades Públicas, a instituir a formação de professores especializados no ensino de deficientes. Segundo o mencionado autor “desde o início da implantação da Habilitação em Educação Especial na UNESP, em 1977, no *Campus* de Marília, ocorreram acontecimentos significativos na área, tanto em termos de serviços quanto de produção do conhecimento”. Então neste ano

[...] teve início a Habilitação nas áreas de Deficientes Mentais e Deficientes Visuais. Em 1980, foi implantada a área de Deficientes da Audio-comunicação, a área de Deficientes Físicos, embora tivesse sido criada em 1986, só foi implantada em 1989. [...]. Um grupo de professores do Campus de Araraquara estava empenhado, desde 1977, em formar recursos humanos e estruturar serviços para atender a clientela deficiente. Assim, foram oferecidos cursos, foi incluída a disciplina Educação Especial no currículo do Curso de Pedagogia e, por fim foi criado o Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa Dante Moreira Leite (CEAO)<sup>5</sup>, com a finalidade de atender as constantes solicitações da comunidade, representada principalmente por pais e professores que buscavam frequentes orientações para ajuda-los a resolver as dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento de seus filhos e alunos. Sob essa ótica, a habilitação foi instituída para suprir uma necessidade regional de formação de recursos humanos, especialmente voltada para a modalidade de atendimento em classes especiais das escolas estaduais de 1º grau. [...] Mais tarde, em 1986, a UNESP ampliou seus cursos de formação de professores implantando a Habilitação em Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais, no *Campus* de Araraquara (OMOTE, 1996).

Ainda segundo Omote (1996), o encadeamento histórico das habilitações em Educação Especial na UNESP teve “sob a influência da Lei 5540 de 28/11/68, surge o Parecer CFE nº 252/69, onde aparece expressamente a Educação de Excepcionais como uma das habilitações específicas possíveis do Curso de Pedagogia”. Compete destacar novamente, que no Estado de São Paulo, a formação do professor especializado no ensino de deficientes foi outorgada pela Deliberação nº 15/71 do Conselho Estadual de Educação, por meio de uma habilitação do Curso de Pedagogia.

No ano de 1978, no Curso de Pedagogia da Universidade Metodista de Piracicaba, foi estabelecida a habilitação em Educação de Deficientes Mentais. Em 1980, no Curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras de Jaú foi concedida a habilitação em Educação de Excepcionais Deficientes Mentais, por meio do Parecer CEE nº 1189/80. No ano de 1982, o Curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté conseguiu a autenticação das habilitações em Educação de Deficientes de Audio-comunicação e Educação de Deficientes Mentais. Neste mesmo ano, o Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores do Carmo

---

<sup>5</sup>O CEAO hoje é designado como Unidade auxiliar CENPE (Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência “Dante Moreira Leite”).

conquistou a autorização de três habilitações em Educação Especial, a saber: habilitação em Educação do Deficiente de Audio-comunicação, habilitação em Educação do Deficiente Mental e habilitação em Educação do deficiente Visual.

Em 1983, a Universidade de São Paulo (USP), instituiu no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FEUSP), as habilitações em Educação de Deficientes Mentais e Educação de Deficientes Visuais. No ano de 1988, a Universidade Estadual de Campinas estabeleceu no Curso de Pedagogia a habilitação em Educação de Deficientes Mentais.

Diante deste cenário, em 2001 a formação tanto em nível médio, quanto superior de professores para a Educação Especial no Brasil configurava-se:

**1. Formação inicial em nível médio:** - Professores normalistas habilitados em Educação Especial para determinadas áreas específicas, como DA, DM, DF nos cursos de Estudos Adicionais; - Professores normalistas habilitados em Educação Especial por meio de cursos de “especialização” promovidos pelas secretarias de Estado de Educação e Institutos de Educação (INES/RJ e IBC/RJ). **2. Formação inicial em nível superior:** - Professores Habilitados em Educação Especial (para determinadas áreas específicas: DM, DA, DV, DF) nos cursos de Pedagogia; - Professores licenciados somente em Educação Especial, que é o caso da Universidade Federal de Santa Maria (RS); - Professores especializados em cursos de pós-graduação (especialização “lato-sensu”), mestrado e doutorado (GOTTI, 2001 apud ALMEIDA, 2004) (grifos nossos).

A temática de formação para a Educação Especial é destaque de eventos realizados em várias Instituições de Ensino Superior do país, assim também vem configurando-se a elaboração das competências para o atendimento ao estudante da Educação Especial. Para Almeida (2004) “além dessas competências, existem as competências específicas para cada categoria das necessidades especiais”. Por conseguinte, sabe-se que a discussão da formação de professores para a Educação Especial em âmbito de Brasil não se esgota neste estudo.

É imprescindível salientar que no ano de 2006, com a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, todas as habilitações específicas nos Cursos de graduação em Pedagogia foram extintas<sup>6</sup>.

Diante desta perspectiva, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) há preocupação de incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas que se centram para o atendimento aos alunos com deficiência. De acordo com Prieto (2003), os cursos de formação de educadores podem criar condições adequadas para que estes respondam às necessidades de seus estudantes licenciandos, fundamentalmente sobre os alunos com deficiência e/ou NEE na rede regular de ensino, ao considerar que os Cursos de formação inicial e continuada devem qualificá-los também para analisar diversas situações que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, com vistas a garantir o direito de todos à educação de qualidade.

Posto isto, e ao constatar que um grande percentual dos cursos de Pedagogia não apresenta mais o eixo/habilitação 'Educação Especial', isto em virtude da deliberação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia de 2006, que em seu Artigo 10 prevê que "as habilitações em Cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução" (BRASIL, 2006), se torna preciso investigar como está sendo desenvolvido o processo de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de I Ciclo com os alunos com deficiência e/ou NEE.

---

<sup>6</sup> Deste modo, o cenário ficou desprovido de formação, e então um renomado grupo de professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) a partir de vários esforços conseguiu estabelecer o curso de graduação de Licenciatura em Educação Especial por meio da Resolução ConsUni nº 588, de 19/08/2008. Ressalta-se que o Curso de Graduação em Educação Especial, nesse momento histórico, é oferecido apenas em 2 Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil, sendo elas: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

# **3. Problemática da** **pesquisa**



### 3.1 Problemática da pesquisa

Em consonância com a literatura citada neste estudo, é possível afirmar que é necessário uma formação que atenda o contexto educacional. Sabe-se que se requer uma formação profissional que permita a atuação do professor no processo educacional, o qual tem a finalidade de assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças, sendo compreendida aprendizagem como progressos de vários níveis no desenvolvimento do aluno. A formação inicial precisa atentar-se para que o professor a ser formado consiga conhecer e atuar no cenário educacional em diferentes áreas, como a da Educação Especial, a qual se compreende por um campo de conhecimento.

A despeito disto, busca-se investigar se o Curso de Pedagogia com a reformulação implantada que altera os rumos da formação, ainda assim consegue contemplar uma formação de professores que mantenha articulação com a Educação Especial?

O presente estudo realiza uma pesquisa sobre a formação inicial de dois Cursos de Pedagogia de notoriedade nacional. Diante dessa necessidade, e ao considerar a problemática anunciada, colocam-se as seguintes questões:

- Quais conhecimentos ou disciplinas os graduandos do último ano de Cursos de Pedagogia têm sobre Educação Especial?
- Os Cursos de Pedagogia influenciam a aquisição de conhecimentos em Educação Especial?
- De que maneira a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está sendo atendida na organização curricular dos dois Cursos de Pedagogia a partir da deliberação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia de 2006?
- As Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia voltam-se para a Educação Especial?

Diante destas inquietações, a pesquisa investigou por meio de questionários a compreensão dos universitários sobre o seu processo de formação inicial referente à temática de Educação Especial, bem como analisou o Projeto Político Pedagógico, a matriz curricular vigente e as ementas ou planos de ensino de dois Cursos de Pedagogia.

### **3.2 Objetivos**

**Objetivo geral:** Investigar qual concepção os graduandos do último ano de Cursos de Pedagogia possuem sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e de que maneira a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem sido atendida em dois Cursos de Pedagogia. Ademais, investigar se a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, Resolução CNE/CP nº1/2006, que extingue a formação de Educação Especial nesse Curso, como se contempla a formação de professores articulada com a Educação Especial.

#### **Objetivos específicos:**

a) Caracterizar e analisar dois Cursos de Pedagogia, referente à proposta de formação atrelada as contribuições de Educação Especial;

b) Analisar se os currículos de ambos os Cursos de Pedagogia atendem conteúdos sobre a Educação Especial e a educação das pessoas com deficiência e/ou NEE na Perspectiva da Educação Inclusiva;

c) Investigar o processo de documentação dos Cursos de Pedagogia a partir da reformulação do Projeto Político Pedagógico para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia - Resolução CNE/CP nº1/2006.

### **3.3 Caracterização dos objetivos**

A seguir, para melhor delinear os objetivos dessa pesquisa elaborou-se um quadro que assinala os objetivos específicos e os passos deste estudo.

**Quadro 1 Caracterização dos objetivos**

Objetivos específicos	Instrumentos	Abordagem
<b>Caracterizar e analisar dois Cursos de Pedagogia, referente à proposta de formação atrelada as contribuições de Educação Especial;</b>	Questionário denominado ‘Questionário para os estudantes do último ano de graduação em Pedagogia’, com a maioria das questões abertas.	Abordagem qualitativa com técnica de análise de conteúdo para os dados do questionário.
<b>Analisar se os currículos de ambos os Cursos de Pedagogia atendem conteúdos sobre a Educação Especial e a educação das pessoas com deficiência e/ou NEE na Perspectiva da Educação Inclusiva;</b>	‘Questionário para os estudantes do último ano de graduação em Pedagogia’.  Análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos dois Cursos de Pedagogia; dos Programas Curriculares destes Cursos de Pedagogia; das Ementas das disciplinas e de suas bibliografias.	Abordagem qualitativa com técnica de análise de conteúdo para os dados do questionário.  Abordagem qualitativa com técnica de análise documental.
<b>Investigar o processo de documentação dos Cursos de Pedagogia a partir da reformulação do Projeto Político Pedagógico para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia - Resolução CNE/CP nº1/2006.</b>	Análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dos dois Cursos de Pedagogia; dos Programas Curriculares destes Cursos de Pedagogia; das Ementas das disciplinas e de suas bibliografias.	Abordagem qualitativa com técnica de análise documental.

Fonte: Caracterização dos objetivos. Elaboração própria.

Para tanto, a presente pesquisa visa contribuir para o conhecimento da formação inicial de Pedagogos, ao desvelar a realidade dessa formação discente sobre Educação Especial oferecidas nos Cursos de Pedagogia. Sendo assim, é preciso investigar como está sendo desenvolvido o processo de formação de professores para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de I Ciclo e na Gestão escolar com os alunos com deficiência e/ou NEE.

A seguir apresentam-se os caminhos metodológicos da pesquisa.

## **4. Caminhos Metodológicos**

## 4.1 Metodologia

Conforme Minayo (1994) entende-se por *metodologia* o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, em consonância a isto o autor elucida que a *metodologia* tem um lugar central no interior das teorias.

Tendo em vista a natureza do problema e dos objetivos deste estudo, a presente pesquisa enquadra-se no tipo *análise do conteúdo* e de *análise documental*. Por envolver *dados qualitativos*, optou-se por utilizar a abordagem qualitativa que alicerça o estudo, ao procurar o que ela tem a oferecer.

Deste modo, com elementos para a realização de uma análise interpretativa e qualitativa, acredita-se que “os investigadores qualitativos [...] não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares vão se agrupando (BOGDAN e BIKLEN, 1999, p. 50).” Neste sentido, os dados são tratados qualitativamente, sendo que o caráter qualitativo “[...] justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social [...] (RICHARDSON, 1985, p. 38).” Assim, a investigação qualitativa objetiva desenvolver uma teoria fundamentada com base nas peças individuais de informações recolhidas que são inter-relacionadas, sendo que a análise qualitativa valoriza o conteúdo das respostas e apresenta com maior clareza os detalhes e aspectos importantes da pesquisa (RICHARDSON, 1985).

Para Minayo (1994, p. 22) “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.”

Assim sendo, a abordagem qualitativa com técnica de análise de conteúdo para os dados do questionário fundamenta-se nos dados coletados a partir do questionário aplicados aos participantes desta pesquisa.

Ademais, a abordagem qualitativa com técnica de análise documental baseará nas análises dos documentos referentes aos Projetos Políticos Pedagógicos, à matriz curricular e as ementas das disciplinas de dois Cursos de Pedagogia.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental objetiva “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” De acordo com os autores, os documentos compõem uma fonte poderosa e natural de informação, os quais são fontes naturais, ricas e estáveis, que surgem de um determinado contexto e fornecem informações sobre este próprio contexto. São considerados documentos qualquer material escrito que pode ser utilizado como fonte de informação. Os programas das disciplinas são os documentos desta pesquisa. Por conseguinte, “estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádios e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (op cit, p. 38).”

Para atender aos objetivos e a problemática deste estudo foi organizado o instrumento questionário. Para Bardin (1997)

[...] a análise de conteúdo parece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. **O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados** (BARDIN, 1997, p. 38). (grifos nossos)

Para tanto, o questionário aplicado aos participantes e a análise dos documentos possibilita desvelar aspectos que podem acrescentar, com o intuito de conhecer distintos processos formativos no cenário da educação superior brasileira.

## 4.2 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa deste estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, em

conformidade com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde que trata das Diretrizes e normas regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos.

Ressalta-se que o projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNESP, sob o parecer do despacho nº 23/2011 (Anexo A), a partir desta autorização foi que se deu o início à coleta de dados. É oportuno destacar que o título do estudo teve alguns ajustes, portanto, no Apêndice A e no Anexo A está um pouco diferente.

Enfatiza-se que o projeto de pesquisa foi direcionado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNESP, tendo em vista que na ocasião do seu encaminhamento, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) estava no momento de greve, e assim consecutivamente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar também se encontrava.

#### **4.3 Caracterização do universo da pesquisa**

Os Cursos de Pedagogia investigados nesta pesquisa pertencem a duas Universidades Públicas que o oferecem, sendo uma de caráter **Federal/Grupo A** e outra corresponde à esfera **Estadual/Grupo B**. A Unidade da Instituição Curso Grupo A pertence ao Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Campus de São Carlos, e a Unidade da Instituição Curso Grupo B compete à Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Campus de Araraquara. Ambas as Universidades estão localizadas em duas cidades de porte médio no interior do estado de São Paulo, e apresentam relevância acadêmica no cenário nacional e internacional.

#### **4.4 Participantes**

Os participantes desta pesquisa são estudantes do último ano dos Cursos de Pedagogia da modalidade presencial, de duas (2) Instituições de Ensino Superior, sendo uma Universidade pública Federal e a outra Universidade pública de caráter Estadual, dos períodos diurnos e noturnos, que aceitaram participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a Resolução nº 196.

Optou-se pela escolha destes estudantes quartanistas pelo fato deles estarem prestes a finalizar a graduação em Pedagogia. Assim considerou-se que já tenham tido, como consta na matriz curricular, a quase totalidade das disciplinas necessárias à sua formação, e bem como por adentrarem ao mercado de trabalho. Desse modo, a coleta de dados foi realizada no último semestre do Curso de graduação em Pedagogia, ou seja, no final do segundo semestre de 2011.

Também objetivou que fossem participantes os Coordenadores de ambos os Cursos, entretanto conforme expresso pelo jurado de docentes que analisaram esta pesquisa ficou deliberado que nesse momento, não será debruçado estudos desta natureza.

Para organizar as informações dos participantes estudantes estabeleceram-se grupos investigados. Assim, o grupo de participantes do **Curso Grupo A** foi composto por dezesseis (16) estudantes do último ano da graduação em Pedagogia. Já o grupo de participantes do **Curso Grupo B** foi constituído por doze (12) universitários também em seu último ano da graduação.

#### **4.5 Elaboração dos instrumentos de Coleta de Dados**

Em um primeiro momento, atentou-se para o desenvolvimento do instrumento para compor a pesquisa. Estas elaborações procederam de um prévio levantamento bibliográfico que possibilitou circunscrever o objeto, com a finalidade de se ter parâmetros de escolha para configurar a coleta de dados. De acordo com a especificidade desta pesquisa, elegeu-se a análise com abordagem qualitativa com técnica de análise de conteúdo, para os dados do questionário por acreditar que este recurso reúne uma maior extensão de dados em um tempo escasso. Deste modo, pelas características das informações a serem coletadas, selecionou-se utilizar o questionário na coleta de dados junto aos estudantes do último ano da graduação em Pedagogia.

Para tanto, utilizou-se de análise com abordagem qualitativa com técnica de análise documental para analisar os documentos referentes aos Projetos Políticos Pedagógicos, a matriz curricular e as ementas das disciplinas de dois (2) Cursos de Pedagogia.

#### **4.6 Instrumentos de Coleta de Dados**

Para realização do presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:



- a) Questionário aplicados aos estudantes do último ano de graduação em Pedagogia (Apêndice B);
- b) Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, com os programas e as ementas das disciplinas dos Cursos referentes à formação dos graduandos concluintes do ano de 2011;

De modo geral, estes instrumentos apresentam a finalidade de conhecer os dois Cursos de Pedagogia, tanto pela análise dos documentos, quanto por meio dos dados dos estudantes. De fato, o intuito foi de averiguar se há a inserção do tema de Educação Especial na formação inicial ofertada nos referidos Cursos.

#### **4.7 Questionário**

O questionário (Apêndice B) foi constituído com questões fechadas apenas para a caracterização dos participantes, e foi elaborado com questões abertas que tiveram por objetivo geral investigar os aspectos do conhecimento dos estudantes dos Cursos pesquisados acerca da Educação Especial, deficiências e educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A opção pelo questionário fundamentou-se pelo fato de que sua aplicação destina-se a obter respostas mais precisas, de fácil aplicação, fáceis de codificação e análise (PARASURAMAN, 1991). Além disso, o questionário é um recurso que “permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto (RICHARDSON, 1985, p. 158).”

A escolha por um questionário é devido ao fato deste ser um dos instrumentos que possibilita ao investigador obter dados precisos, no qual as perguntas presentes no questionário tendem a possibilitar que os sujeitos expressem suas compreensões, seus saberes e valores em relação ao tema de investigação. A partir do conteúdo das respostas foram colhidos os elementos que constituíram os dados a serem categorizados e interpretados.

Neste estudo a utilização do questionário não visa apenas quantificar os dados, mas aproveitar as informações obtidas neste instrumento juntamente com a abordagem de análise qualitativa. Segundo Trivinõs (1987, p. 137)

não poderíamos afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a coleta de dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa. Verdadeiramente os questionários, entrevistas etc. são meios ‘neutros’ que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. Se aceitarmos este ponto de vista, da ‘neutralidade’ natural dos instrumentos de coleta de dados, é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo (TRIVINÕS, 1987, p.137).

Deste modo, a elaboração do roteiro do questionário (Apêndice B) busca tratar as informações à luz do referencial teórico de acordo com objetivos desta pesquisa.

As perguntas presentes no questionário pretenderam possibilitar que os participantes expressassem suas concepções, saberes e valores em relação ao tema da investigação. Assim elaboraram e selecionaram algumas perguntas consideradas importantes para este estudo. Para esta elaboração preocupou-se na composição da estrutura do questionário, referente à forma de apresentação das perguntas, a clareza e o cuidado para que o questionário não se tornasse exaustivo.

É oportuno destacar que, para conquistar alguns dados procurou-se em algumas questões estruturá-las com a mesma finalidade nas interrogações, ou seja, algumas perguntas foram estruturadas com a mesma intenção e assim apresentam semelhanças. Esta similaridade das questões, disponibilizadas em diferentes momentos na sequência do roteiro do questionário, justifica-se pela tentativa de apreender respostas, que em outra circunstância da pergunta o participante teria se esquivado.

O questionário (Apêndice B) foi apresentado em folhas de tamanho A4. Em linhas gerais, consta das seguintes partes:

1ª) A primeira parte consistiu na maioria das questões fechadas. Investigou os *dados pessoais* dos participantes, com o objetivo de caracterizá-los quanto ao sexo, idade, instituição

que estudou no Ensino Médio, formação profissional, cursos realizados, participação de atividades durante a graduação, entre outros.

2ª) A segunda parte, por meio de questões abertas, teve o intuito de investigar *como os participantes se autoavaliam quanto às questões sobre a temática de Educação Especial procedentes da graduação*, referentes às orientações relativas à educação inclusiva e à Educação Especial; à satisfação destas orientações para a formação profissional; a possibilidade de contato com os alunos com deficiências e/ou NEE, entre outros.

3ª) A terceira parte averiguou se para os participantes *há disciplinas que versam sobre a temática de Educação Especial* nos Cursos estudados.

4ª) A quarta parte abarcou as *práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em consonância com concepções dos participantes sobre a contribuição a partir do estágio na prática com alunos com deficiência e/ou NEE, entre outras.

5ª) A quinta parte investigou a *participação dos estudantes em eventos e projetos de pesquisa* referente à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

6ª) Já, a sexta parte, inquiriu acerca da estimativa dos participantes em *sentirem-se preparados para atuar na educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

7ª) A sétima, e última parte, buscou conhecer a opinião dos estudantes sobre *o profissional mais adequado para atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*.

Em síntese, com o questionário procurou averiguar se a formação que os participantes receberam contribuiu para o conhecimento desta temática.

Os resultados dos questionários são apresentados descritivamente, como complementam Lüdke e André (1986) com o estabelecimento de padrões e tendências encontradas nos questionários dos participantes.

Para aprimorar as questões que constituíram o primeiro questionário, declara-se que este foi avaliado por meio de um estudo piloto e reformulado posteriormente, o qual originou no questionário definitivo.

Para ponderar a precisão do questionário o submeteu para análise de três juízes voluntários, que trouxeram contribuições a esse instrumento, e estas foram consideradas em virtude da pertinência das observações. De modo que, a partir da análise dos juízes, foram alteradas algumas perguntas do roteiro do questionário, com o intuito destas ser mais claras e coerentes com o que se almeja investigar.

#### **4.8 Materiais e equipamentos**

Para a realização deste estudo foram utilizados materiais de informática e utensílios de bazar de papelaria.

Foram utilizados: computador, impressora, scanner, aparelho MP4. E materiais de escritório, como: lápis, apontador, borracha, caneta, folhas de papel sulfite A4, envelopes, entre outros.

#### **4.9 Procedimentos para a Coleta de dados**

Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada em todos os momentos pela pesquisadora.

a) A partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, e ao respeitar a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as Diretrizes e normas regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, esta pesquisa procurou elaborar os instrumentos para a coleta de dados. Feito isto, a pesquisadora entrou em contato com as Direções das Universidades para apresentar os objetivos do presente estudo, para solicitar sua realização dentro do Campus, e também a autorização para que se pudesse proceder a análise documental dos programas e matrizes curriculares do Curso de Pedagogia.

Em um primeiro momento, *objetivou conhecer três Cursos de Pedagogia*, sendo um Curso de uma Universidade Pública Federal, outro de uma Universidade Pública Estadual, e um Curso de Faculdade particular. Destaca-se que nas duas primeiras Universidades conseguiu autorização e se deu continuidade com a pesquisa, porém para alcançar a aceitação do desenvolvimento da pesquisa na Faculdade particular, tentou-se estabelecer contato com três

faculdades particulares. Na primeira, não foi possível o andamento da pesquisa, então se tentou o contato com a segunda, que também não conseguiu o desenvolvimento da pesquisa, por fim, novamente foi buscado contato com outra faculdade particular. Nesta última, a princípio, cogitou-se que poderia dar continuidade na realização da pesquisa, pois nela se conseguiu agendar e conversar com a diretora do Campus, a qual foi muito solícita e gentil, informando os dados para o contato com a Coordenadora do curso de Pedagogia do ano de 2011. Mediante a isto, a pesquisadora entrou em contato com tal coordenadora por várias vezes, com o intuito de se obter informações para o agendamento de aplicação dos questionários para os estudantes, e para posterior análise dos documentos, porém não se obteve sucesso.

Deste modo, registra-se que estas especificações foram uma das *dificuldades encontradas* para realizar este estudo. Em virtude a isto, alterou-se uma finalidade do estudo, a qual perpassava por conhecer as instâncias de contextos de formação de professores de três Cursos de Pedagogia, em três (3) instituições de caráter distintos. A partir disto, centrou-se nesta pesquisa a investigação de dois Cursos de Pedagogia, de duas Universidades Públicas, sendo uma Federal e a outra Estadual.

b) Depois da apresentação e autorização junto à coordenação do Curso, as docentes dos Cursos foram contatadas por meio de contato pessoal, para que se fosse feita a apresentação dos objetivos da pesquisa e autorização para a aplicação do questionário no período da aula. As docentes contatadas mostraram-se dispostas a conceder um horário de suas aulas para que fossem aplicados os questionários aos seus estudantes.

c) Em seguida, no contato com os graduandos do Curso Grupo A, no contexto de sala de aula, no final do segundo semestre de 2011, a pesquisadora solicitou a participação deles lendo a mensagem de esclarecimento da pesquisa junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do participante (Apêndice A) para que tivessem a ciência e a liberdade de participar ou não da pesquisa. Após isso, os universitários que concordaram em participar, receberam os questionários para serem respondidos durante o período da aula.

d) O contato com os estudantes do Curso Grupo B, não foi em contexto de sala de aula, mas sim em lugares públicos, como em muitos momentos o próprio Campus desta instituição, sendo que a pesquisadora conversou com vários docentes deste Curso e estes abriram espaço para

a realização da pesquisa, mas por ser final do segundo semestre de 2011, os universitários quartanistas deste Curso não frequentavam todas as aulas e *houve dificuldades* para encontrá-los. Devido a isto, foram feitos vários encontros, e em todos eles a pesquisadora reiterava os objetivos da pesquisa e repassava a mensagem de esclarecimento juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que tivessem a ciência e a liberdade de participar ou não da pesquisa. Em seguida, os graduandos que concordaram participar receberam os questionários para serem respondidos no momento em que estes foram entregues.

Em relação ao modo de aplicação do instrumento questionário, preferiu-se por não entregar os questionários aos estudantes para que respondessem fora do contexto universitário, ou dos lugares públicos, devido à dispersão no preenchimento e devolução dos questionários. A duração do preenchimento do questionário foi em média de 40 minutos.

e) Realizou uma busca a página da internet das duas Universidades, com a finalidade de verificar se estava disponibilizado o acesso aos documentos do Curso de Pedagogia, como a Proposta Pedagógica, a matriz curricular e as ementas ou planos de ensino das disciplinas do Curso. Os documentos do Curso Grupo B estavam disponibilizados na página da internet da universidade. Já para se ter acesso a tais documentos do Curso Grupo A, estabeleceu-se o contato com a coordenação deste Curso, por meio de carta de solicitação enviado por correio eletrônico (e-mail). A carta apresentava os dados da pesquisadora e os objetivos do trabalho, os quais foram solicitados os documentos referentes à Proposta Pedagógica, a matriz curricular e as ementas ou planos de ensino das disciplinas do Curso de Pedagogia, e também solicitava um agendamento para um possível diálogo.

Com posse destes documentos foi realizada a análise documental, teve-se como conduta realizar a leitura atenta e cuidadosa do Projeto Pedagógico e das diferentes disciplinas de ambos os Cursos, averiguando a presença do tema de Educação Especial.

#### **4.9.1 Procedimentos de Análise dos dados**

Os dados dos questionários aplicados aos participantes centraram na abordagem qualitativa com técnica de análise de conteúdo. Ademais, por analisar os documentos referentes

aos Projetos Políticos Pedagógicos, a matriz curricular e as ementas ou planos de ensino das disciplinas de dois (2) Cursos de Pedagogia debruçou-se na abordagem qualitativa com técnica de análise documental.

Para Gil (1994), juntamente com a análise dos dados, é oportuno fazer a interpretação dos dados, que visa estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com outros conhecimentos advindos de teorias ou de estudos realizados anteriormente.

Os Projetos Políticos Pedagógicos, a matriz curricular e as ementas ou planos de ensino das disciplinas de dois Cursos de Pedagogia são os documentos desta pesquisa. Além disso, será enfatizada a análise curricular dos Cursos, visto que segundo Michels (2005, p. 8) “é através do currículo que apresentam as normas, competências e os valores para os quais as instituições de ensino pretendem trabalhar.”

De acordo com Lüdke e André (1986) os documentos são fontes ricas e apontam informações de um específico contexto. Deste modo, é possível transformar dados qualitativos e estatísticos em informações verossímeis à realidade estudada, da maneira que seja possível analisar se os Cursos de Pedagogia estudados têm possibilitado a formação dos seus estudantes para atuar com a temática de Educação Especial.

Para discorrer sobre a análise de conteúdo Trivínos (1987, p. 60) explana que “verdadeiramente, nossa intenção é usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos.”

Conforme anuncia Bardin (1997), a análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com a intenção de obter mediante procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens.

Para tanto, a presente pesquisa, por meio de análise de conteúdo, buscou realizar inferências referente às mensagens evidenciadas e expressas pelos participantes, a partir do questionário. Assim, procurou-se descrever e conhecer o que está por trás das palavras registradas sobre as quais os participantes versaram.

Em consonância a isto, buscou-se organizar, separar as mensagens expressas pelos participantes em partes para depois transformá-las em dados. Bardin (1997) assevera que para ocorrer à separação do conteúdo total em partes, é preciso que seja realizado uma leitura flutuante do material coletado, assim sendo, foi necessário realizar várias leituras dos questionários. Deste modo, as informações obtidas mediante análises foram constituídas e organizadas a partir de agrupamentos de respostas que apresentavam similaridades.

Para Bardin (1997), a análise categorial incide a partir das técnicas de análise de conteúdo, por resultar de uma classificação proveniente da totalidade do texto em análise, de modo a se reunir um grupo de elementos referentes a uma particularidade, agrupando-os ou desmembrando-os no texto em virtude das características comuns entre estes elementos.

Para a definição de indicadores a partir das mensagens, com a finalidade de se definir as categorias e organizá-las, os dados foram editados em planilha do Microsoft Office Excel seguida de transposição para o Word, ao visar à exploração e organização dos dados.

Nesta pesquisa, o critério de classificação utilizado foi o de categorias, ou seja, o conteúdo dos questionários por categorias, mediante a organização por Eixos Temáticos. Assim o conteúdo desse instrumento foi classificado por Eixos Temáticos e Subtemas, e esses são pertinentes aos objetivos da pesquisa. A seguir, apresenta-se o cenário dos Participantes da Pesquisa, e a partir deste percebe-se o contexto da pesquisa e as ponderações dos estudantes.



# **5. O cenário dos** **Participantes da Pesquisa**

## 5.1 O cenário dos Participantes da Pesquisa e a sua caracterização

*Os entrevistados fornecem sempre, mais ou menos conscientemente, nas entrevistas solicitadas pelo sociólogo, os **elementos de um relato pessoal que elaboraram ao longo de múltiplas ocasiões anteriores de apresentação verbal**. Quer seja com amigos, com um cônjuge, com os filhos, com colegas de trabalho ou, às vezes, com um psicoterapeuta, um analista ou um diário pessoal, eles já foram levados, com maior ou menor frequência, a falar de si e a **selecionar em seu passado os traços que julgavam pertinentes**, ou seja, característicos de seu “caráter”, de sua “personalidade”, de seu “estilo” ou de seu “temperamento” (LAHIRE, 2004, p. 314) (grifos nossos).*

Este capítulo apresentará os resultados dos dados a partir dos questionários, frisa que apresentará primeiro os resultados dos dados do Curso Grupo A, em seguida os resultados dos dados do Curso Grupo B, e assim sucessivamente em todas as particularidades advindas dos dados dos questionários.

## 5.2 Caracterização dos estudantes do Curso Grupo A e do Curso Grupo B

Em seguida apresentam-se dois Quadros: o Quadro 2 referente à Caracterização dos participantes do Curso do Grupo A e o Quadro 3 relativo à Caracterização dos estudantes pertencentes ao Curso Grupo B.

**Quadro 2 Caracterização dos Participantes Curso Grupo A**

Participantes	Sexo	Idade	Atuação Profissional	Níveis de Ensino	Instituição	Atividades com remuneração de Bolsa
EF 1	F	22	Não trabalha			PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
EF 2	F	25	Prof. <sup>a</sup> de Inglês	Adultos e crianças	Escola de Idiomas	Bolsa de Extensão (PROEX - área: ensino de História)

<b>EF 3</b>	F	23	Não trabalha			Bolsa de Extensão (PROEX)
<b>EF 4</b>	F	23	Não trabalha			Bolsa Técnica - FAPESP (área - ensino de Ciências)
<b>EF 5</b>	M	22	Não trabalha			
<b>EF 6</b>	F	22	Não trabalha			
<b>EF 7</b>	F	22	Supervisora de alunos no ambiente virtual de aprendizagem moodle	Ensino Superior na modalidade à distância	UAB	Iniciação Científica (área Gestão escolar e Conselhos Escolares)
<b>EF 8</b>	F	31	Não trabalha			PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>EF 9</b>	F	23	Não trabalha			Iniciação Científica (área Gestão escolar)
<b>EF 10</b>	F	22	Não trabalha			Bolsa Técnica FAPESP (área - ensino de Ciências)
<b>EF 11</b>	F	34	Professora de Língua Portuguesa, Inglês, Leitura e Prod. Textual	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escola Pública	-
<b>EF 12</b>	M	22	Não trabalha	-	-	Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão - Serviço Social
<b>EF 13</b>	F	22	Não trabalha	-	-	-
<b>EF 14</b>	F	26	Não trabalha	-	-	PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>EF 15</b>	F	24	Não trabalha	-	-	Iniciação Científica (área Gestão escolar) e PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

						à Docência
<b>EF 16</b>	F	22	Não trabalha	-	-	PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Participantes	Sexo	Idade	Atuação Profissional	Níveis de Ensino	Instituição	Atividades com remuneração de Bolsa
<b>EE1</b>	F	33	Garçonete			Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão (BAE) - Projeto Ler é Viver
<b>EE2</b>	M	24	Professor	Ensino Fundamental-1º ano	Escola pública	Iniciação científica - área Psicologia da Educação (PET-Pedagogia) - Narrativa e Afetividade na Educação
<b>EE3</b>	M	32	Não trabalha			Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão (BAE)
<b>EE4</b>	F	28	Não trabalha			Iniciação científica - área Psicologia da Educação - Educação Sexual
<b>EE5</b>	M	31	Não trabalha			Iniciação Científica Bolsa CNPq - área História do ensino Normal em São Paulo - 1946 a 1964 e, em outro momento, Projeto de Extensão - Bolsa (PROEX) Projeto

						Sapulcaia Conta História
<b>EE6</b>	F	21	Não trabalha			PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>EE7</b>	F	25	Não trabalha			Iniciação Científica - área Psicologia da Educação - Educação Especial
<b>EE8</b>	F	22	Professor	Educação Infantil	Escola particular	PROEX - Estágio na Orientação Profissional
<b>EE9</b>	F	24	Não trabalha			PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>EE10</b>	F	25	Não trabalha			Iniciação Científica - área: "História e Memória do Ginásio Estadual de Araraquara - 1932-1956"
<b>EE11</b>	F	21	Não trabalha			PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>EE12</b>	F	22	Não trabalha			Iniciação Científica - área Psicologia da Educação/Tema: Arte e Formação Humana em Vigotski e Lukács

**Quadro 3 Caracterização dos Participantes Curso Grupo B**

Fonte de ambos os quadros acima: Caracterização dos Participantes Curso Grupo A e Curso Grupo B. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

**Legendas:**

Legenda **EF**= Estudante da Instituição de Ensino Superior Federal, então EF1 refere-se a estudante da Instituição de Ensino Superior Federal um, e assim sucessivamente em todos os momentos deste estudo.

Legenda **EE**= Estudante da Instituição de Ensino Superior Estadual, então EE1 refere-se ao aluno da Instituição de Ensino Superior Estadual um, e assim consecutivamente em todas as ocasiões deste estudo.

No tocante à conclusão do Ensino Médio, apenas 2 estudantes do Grupo A informaram que realizaram o Ensino Médio em escola pública, e os outros 14 não informaram o caráter da instituição, isto é, se a instituição foi de origem pública ou privada. Ainda deste mesmo Grupo A, 2 universitários relataram que fizeram o ensino médio de caráter Técnico Profissionalizante, um especificou ter sido na área de Metal-Mecânica, o outro não esclareceu. Ressalta-se que nenhum dos licenciandos deste Grupo comunicou que se formou no Magistério.

Referente ao nível de Ensino Médio dos estudantes do Grupo B, 9 não informaram o caráter da instituição, como pertencente à pública ou particular. Apenas 1 aluno expressou ter cursado o Ensino Médio em escola pública. Também, 2 comunicaram ter realizado o ensino Técnico Profissionalizante, sendo que um fez Técnico em Processamento de Dados e o outro notificou ter feito Técnico em Geomática.

### **5.3 Universo total da turma do Curso Grupo A e Curso Grupo B**

#### **Grupo A**

A turma de ingressantes do ano de 2008 foi de 50 estudantes, já nos anos de 2011 e 2012, os concluintes dessa mesma turma de 2008 somaram-se em 44 graduandos. Os 06 universitários de 2008 que ainda estão ativos tem previsão de conclusão do Curso entre final de 2012 e 2013. Para tanto, até o momento, não teve evasão, não teve ocorrências de registros de estudantes desistentes do Curso.

#### **Grupo B**

Como todo início de ano letivo, em 2008 ingressaram 100 estudantes, 50 para o diurno e 50 para o noturno. Desses 100 graduandos, 73 universitários concluíram a graduação no ano de

2011, e 11 licenciandos ainda estavam matriculados no ano de 2012. Portanto 84 graduandos concluíram ou concluirão o Curso de Pedagogia e 16 estudantes desistiram da graduação.

Para contextualizar e conhecer um pouco a realidade dos participantes dessa pesquisa apresenta-se na Tabela 1 o **desenvolvimento dos estudantes articulados com agências de fomento de pesquisa.**

**Tabela 1 Tipos de Agência de fomento Grupo A e Grupo B**

Estudantes com vínculo com Bolsas de fomento	nº de alunos EF		nº de alunos EE	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
<b>Tipos de Agência de fomento</b>				
<b>PIBIB - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência</b>	5	31,25%	3	25%
<b>Bolsa de Extensão - PROEX</b>	2	12,50%	1	8,33%
<b>Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão (BAE)</b>			2	16,66%
<b>Bolsa Técnica - FAPESP (área - ensino de Ciências)</b>	2	12,50%		
<b>Bolsa Apoio Acadêmico e Extensão - Serviço Social</b>	1	6,25%		
<b>Iniciação Científica (área: Gestão escolar e Conselhos Escolares)</b>	2	12,50%		
<b>Iniciação Científica (Departamento História da Educação)</b>			2	16,66%
<b>Iniciação Científica (Departamento Psicologia da Educação)</b>			4	33,33%
<b>Estudantes sem vínculos com Bolsas de fomento</b>	4	25%		

Fonte: O cenário dos Participantes da Pesquisa - caracterização. Dados da Pesquisa. Elaboração própria

A partir desta tabela pode-se perceber que o tipo de agência de fomento mais expressiva, segundo as informações obtidas junto aos participantes, foi o PIBID. Sendo assim, observou-se que 5 estudantes da Instituição Federal e 3 estudantes da Instituição Estadual foram membros e bolsistas do PIBID. Com isso, pode-se observar a relevância deste tipo de bolsa para a formação acadêmica dos universitários, pois ela disponibiliza um maior acesso, parceria e estreita relação

entre a academia e a realidade da vivência escolar. Notou-se também que no Grupo B, 6 universitários apontaram que foram bolsistas de iniciação científica.

Nesse momento, apresenta-se a Tabela 2, referente à **atuação profissional dos participantes** de modo que permite conhecer os diversos vínculos empregatícios dos estudantes.

**Tabela 2 Atuação Profissional Grupo A e Grupo B**

Estudantes com vínculo e sem vínculo empregatício	nº de alunos		nº alunos	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
<b>Não possuem vínculo empregatício - Recebem bolsa de fomento</b>	12	75%	9	75%
<b>Não trabalham</b>	1	6,25%		
<b>Trabalham com crianças e/ou adultos</b>	2	12,50%	3	25%
<b>Trabalham no Ensino Superior</b>	1	6,25%		100%

Fonte: O cenário dos Participantes da Pesquisa - caracterização. Dados da Pesquisa. Elaboração própria

Esta tabela demonstra que grande parte dos estudantes não possui vínculo empregatício, e tais estudantes são caracterizados como bolsistas. Por outro lado, percebeu-se que 12,50% dos estudantes da Universidade Federal e 25% dos estudantes da Universidade Estadual trabalham com crianças e adultos.

Ao dar continuidade, evidencia-se a Tabela 3 que indica a **relação de distribuição de gênero entre os participantes, a atuação profissional e bolsas concedidas**, possibilitando, assim, verificar também o rol de distribuição das atividades dos estudantes.



**Tabela 3 Quanto à atuação profissional e bolsas recebidas Grupo A e Grupo B**

Nº Partic.	Gênero	Média de Idade	Atuação profissional	Tipo de instituição	Tipo de bolsa recebida
<b>Grupo A</b> <b>16</b>	14 mulheres 02 homens	24 anos	2 professores de idioma 1 coord. ambiente virtual 13 não trabalham	Pública Privada UAB	5 PIBID 2 IC 2 PROEX 1 BAE. 2 bolsa téc. FAPESP 4 sem bolsa
<b>Grupo B</b> <b>12</b>	9 mulheres 3 homens	24 anos	1 Professor de Ens. Fundamental 1 Professor de Educação Infantil 1 Garçonete 9 não trabalham	Pública Privada	3 PIBID 1 PROEX 2 BAE 6 IC

Fonte: O cenário dos Participantes da Pesquisa - caracterização. Dados da Pesquisa. Elaboração própria

Por meio desta tabela pode-se observar que em ambos os grupos há uma concentração maior de bolsas com o órgão de fomento credenciado ao Programa PIBID, seguida de bolsas de iniciação científica no Grupo B, e que a média da idade dos participantes está entre os 24 anos de idade.

Apresentam-se, a partir da Tabela 4, os dados obtidos no questionário quanto à **área de interesse de atuação dos estudantes**.

**Tabela 4 Área de interesse de atuação dos estudantes Grupo A e Grupo B**

Área de interesse atual	nº de alunos EF		nº alunos EE	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
<b>Docência</b>	5	31,25%	3	25%
<b>Gestão</b>	1	6,25%		
<b>Docência e Gestão</b>	2	12,50%	1	8,33%
<b>Docência e Pesquisa</b>	4	25,00%	3	25%
<b>Aprovação no processo de Mestrado</b>	3	18,75%	4	33,33%
<b>Pesquisa</b>			1	8,33%
<b>Educação não formal</b>	1	6,25%		

Fonte: O cenário dos Participantes da Pesquisa - caracterização. Dados da Pesquisa. Elaboração própria

Nesta tabela, pode-se perceber que os estudantes listaram a docência em primeiro lugar como área de interesse de atuação, seguido das atividades atreladas à docência e pesquisa. Ressalta-se que no Grupo A, 3 representando 18,75% dos participantes, foram aprovados no processo seletivo para o mestrado acadêmico no final do ano de 2011 e ingressaram em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. No que se refere aos estudantes do Grupo B, 4 representando 33,33%, foram aprovados no processo seletivo para ingresso no mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da mesma instituição pertencente no ano de 2012. Deste modo, pode-se observar como está latente a busca pela iniciação e continuidade nas pesquisas entre os estudantes das duas instituições, isso traduz uma forte tendência para ciência entre as universidades públicas.

A seguir apresentam-se trechos literais dos registros dos estudantes, elencados entre as particularidades da docência; da gestão; da docência e gestão; docência e pesquisa; da pesquisa e da educação não formal.

### **Docência**

*“Pretendo trabalhar como docente, preferencialmente em escola pública, por acreditar que a educação (principalmente onde ela é mais deficitária) é que vai ajudar nas mudanças sociais que precisamos.” [EF 2]*

*“Na docência. Me identifico muito como professora e durante os estágios essa vontade se concretizou.” [EE 8]*

Observa-se nestas respostas que alguns estudantes apontam o intuito de atuar na docência em escola pública a fim de iniciar mudanças sociais, e também nota-se que a identificação com a docência originou-se a partir das vivências dos estágios.

### **Gestão**

*“Na gestão. Pelo envolvimento que possuo na área e pelo compromisso que tomei em quanto profissional da educação.” [EF 7]*

Verifica-se também o interesse de um participante do Curso Grupo A na área da gestão.

### **Docência e Gestão**

*“Na docência e na gestão. Acredito no poder de transformação social da docência e me identifico bastante também com a gestão: o contato com pais, a mediação com pais, professores, alunos e sistema educacional.” [EF 6]*

*“Eu pretendo ser um professor alfabetizador. A minha concepção de professor é pautada em uma atuação docente indissociável da pesquisa, um professor não pode apenas reproduzir o conhecimento, ele também precisa dos elementos da pesquisa para poder produzir o conhecimento necessário ao desenvolvimento da sua área de atuação bem como da sociedade como um todo. Em relação à gestão, em compartilho da luta pela gestão democrática onde toda comunidade escolar escolhe seu gestor, isso tanto na esfera escolar como em outras instâncias do poder. Sendo assim, se for do interesse da comunidade escolar posso atuar na gestão.” [EE 3]*

Constata-se que há estudantes que especificam o interesse tanto na docência quanto na área da gestão, assim pontuam acreditar no poder da transformação social a partir da docência, na identificação como professor alfabetizador, e no papel da gestão escolar, nas relações com professores, pais e comunidade.

### **Docência e Pesquisa**

*“Inicialmente atuari com pesquisa no mestrado, mas posteriormente pretendo atuar também na docência, pois acredito que a formação propiciada pela prática da atividade docente é extremamente importante para minha constituição enquanto educadora.” [EF1]*

*“Tanto na docência quanto na pesquisa, pois é muito importante unir teoria e prática, trabalhar com a realidade e pesquisar sobre ela.” [EE 1]*

*“Na docência e na pesquisa. Primeiramente gostaria de dar aulas na educação infantil, pois é uma área que eu me identifico muito. Já na pesquisa eu pretendo encontrar*

*respostas as minhas inquietações enquanto educadora e talvez futuramente me tornar também uma docente no ensino superior.” [EE 7]*

Observa-se que alguns estudantes ponderaram acerca da docência e a pesquisa, articularam a necessidade da relação entre teoria e prática, com o intuito de trabalhar com a realidade e pesquisá-la. Há universitários que apontam o ingresso no mestrado acadêmico e outros aspiram tal desejo, também destaca-se a intenção de um estudante tornar-se docente no Ensino Superior.

### **Pesquisa**

*“Gostaria de seguir na área da pesquisa e de tornar-me docente em Universidade Pública. Gostaria de atuar na pesquisa e na profissão docente fora do Estado de São Paulo, para conhecer novos lugares, além de 'estar livre' da vida sentimental, vejo que tenho mais possibilidade de ter vínculo acadêmico e profissional na Universidade Pública.” [EE 5]*

Nota-se que um estudante do Grupo B relatou o desejo de tornar-se docente no Ensino Superior de uma Instituição Pública.

### **Educação não formal**

*“Gostaria em trabalhar com educação não formal. Que seria todos os processos educativos fora dos espaços institucionais convencionais.” [EF 14]*

Um estudante do Grupo A especificou a intenção de trabalhar com a educação não formal, que não seja em espaços institucionais, como exemplo, a escola.

A partir destas elucidações, pode-se conhecer um pouco o cenário vivenciado pelos estudantes deste estudo. Em seguida, serão apresentados os resultados e discussão referentes aos dados obtidos no instrumento de questionário.

# **6. Discussão dos** **Resultados**

## 6.1 Resultados e Análise dos dados obtidos no Questionário

*Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (Paulo Freire [1979], 2008) (grifos nossos).*

Este capítulo propõe apresentar os resultados obtidos na coleta de dados dos questionários dos estudantes de dois Cursos de Pedagogia. Sendo assim, será apresentado primeiramente os resultados dos dados do Eixo Temático 1 do Curso, em seguida os resultados dos dados do Eixo Temático 2, e assim sucessivamente em todos os Eixos Temáticos advindos dos dados dos questionários.

Em seguida, serão apresentados os resultados referentes às coletas de dados dos documentos de ambos Cursos de Pedagogia, caracterizando-os a partir dos dados obtidos pelo Projeto Político Pedagógico, matriz curricular e ementas das disciplinas oferecidas.

Os resultados e as análises dos dados que norteiam esta pesquisa estão apresentados em quadros e tabelas, com a finalidade de facilitar a visualização e a organização desses elementos centrados na área de formação de professores e na área de Educação Especial.

Para nomear os Eixos Temáticos referentes ao instrumento questionário foram considerados os objetivos da pesquisa, os critérios utilizados para nomear os Eixos Temáticos, os Subtemas e também sua sequência dos termos utilizados nas questões do roteiro do questionário. Após este refinamento teve-se como resultado a organização dos Eixos Temáticos e Subtemas do instrumento questionário.

Deste modo, foram identificadas seis Eixos Temáticos para análise do questionário, a saber:

**Eixo Temático 1: Autoavaliação do curso**

**Eixo Temático 2: Disciplinas do Curso de Pedagogia**

**Eixo Temático 3: Práticas pedagógicas para educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

**Eixo Temático 4: Participação em eventos e em pesquisas**

**Eixo Temático 5: Estimativa sobre sentir-se preparado para atuar com a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

**Eixo Temático 6: Concepções sobre profissionais que devem atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

A seguir, apresenta-se a organização do Quadro 4 Eixos Temáticos e Subtemas do questionário.

**Quadro 4 Eixos Temáticos e Subtemas do questionário**

	<b>Eixo Temático 1</b>	<b>Subtemas</b>
<b>Formação de professores e a interveniência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia para Educação Especial</b>	<b>Autoavaliação do curso</b>	1.1 Possibilidade de contato com a Educação Especial a partir da graduação
		1.2 Orientações relativas à inclusão escolar e à Educação Especial
		1.3 Satisfação relativa à orientação recebida
		1.4 Contato com alunos com deficiência durante o Curso de Pedagogia
		1.5 Contato com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva
		1.6 Orientação que os estudantes tiveram relacionada à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva

		1.7 Consideração da satisfação da orientação recebida sobre Educação Especial e educação na Perspectiva da Educação Inclusiva
		1.8 Conhecimentos relativos à inclusão escolar e à Educação Especial discutidos no Curso de Pedagogia
	<b>Eixo Temático 2</b>	<b>Subtemas</b>
	<b>Disciplinas do Curso de Pedagogia</b>	2.1 Disciplinas referentes à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva
		2.2 Disciplinas que discutem o tema Educação Especial
	<b>Eixo Temático 3</b>	<b>Subtemas</b>
	<b>Práticas pedagógicas para educação na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>	3.1 Orientações para práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva
		3.2 Contribuição a partir do estágio na prática com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais
		3.3 Considerações apontadas sobre a prática pedagógica acerca da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Especial.
	<b>Eixo Temático 4</b>	<b>Subtemas</b>
<b>Participação em eventos e pesquisas</b>	4.1 Participação em eventos direcionados à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva	
	4.2 Participação em projetos de pesquisa referentes à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva	



	<b>Eixo Temático 5</b>	<b>Subtema</b>
	<b>Estimativa sobre sentir-se preparado para atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>	5.1 Percepção de sentir-se preparado para atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva
	<b>Eixo Temático 6</b>	<b>Subtema</b>
	<b>Concepções sobre profissionais que devem atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>	6.1 Apontamentos de concepções sobre profissionais que devem atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto escolar

Fonte: Eixos Temáticos e Subtemas do questionário. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Ao dar início aos resultados e discussão dos Eixos Temáticos, inicia-se com o Eixo Temático 1: Autoavaliação do curso. Compete esclarecer que as citações dos participantes desta pesquisa permanecem de forma literal e preserva-se a fidedignidade dos seus registros.

### **6.1.1 Eixo Temático 1: Autoavaliação do curso**

Dentro deste item, concebe-se a percepção dos participantes frente à precisão da formação inicial, eles evidenciam destacando os embaraços que reconhecem do contexto da formação, e, dessa forma, ilustram como compreendem, sentem e percebem as representações das vivências durante a graduação.

#### **Eixo Temático 1: Autoavaliação do curso**

##### **Esse Eixo Temático foi abordado enfocando os subtemas**

**1.1 Possibilidade de contato com a Educação Especial a partir da graduação**

**1.2 Orientações relativas à inclusão escolar e à Educação Especial**

**1.3 Satisfação relativa à orientação recebida**

**1.4 Contato com alunos com deficiência durante o Curso de Pedagogia**

**1.5 Contato com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

**1.6 Orientação que os estudantes tiveram relacionada à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

**1.7 Consideração da satisfação da orientação recebida sobre Educação Especial e educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

**1.8 Conhecimentos relativos à inclusão escolar e à Educação Especial discutidos no Curso de Pedagogia**

Para tanto, a primeira das questões buscou saber como os participantes do estudo autoavaliam os temas acerca dos conhecimentos da Educação Especial. Os resultados obtidos nessa questão podem ser visualizados a partir da Tabela 5.

A seguir, a Tabela 5 apresenta dados obtidos no questionário quanto à **possibilidade de contato com a Educação Especial a partir da graduação**.

**Tabela 5 Possibilidade de contato com a Educação Especial a partir da graduação Grupo A e Grupo B**

Especificações	n° de alunos EF		n° de alunos EE	
	n° absoluto	n° percentual	n° absoluto	n° percentual
<b>Por meio de uma disciplina</b>	<b>7</b>	<b>43,75</b>	<b>1</b>	<b>8,33</b>
<b>Duas disciplinas (uma obrigatória e outra optativa)</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>5</b>	<b>41,66</b>
<b>Obteve contato</b>	<b>3</b>	<b>18,75%</b>	<b>1</b>	<b>8,33</b>
<b>Pouco contato</b>	<b>4</b>	<b>25,00%</b>	<b>4</b>	<b>33,34</b>
<b>Não teve contato</b>	<b>0</b>	<b>0,00%</b>	<b>1</b>	<b>8,34</b>
<b>Sem resposta</b>	<b>2</b>	<b>12,50%</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: Eixo Temático 1: Autoavaliação do Curso. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

A partir desta tabela constata-se que 25% dos participantes do Grupo A e 33,34% dos participantes do Grupo B consideram-se pouco informados e com pouco contato com a Educação Especial. A maioria dos estudantes do Grupo A expressaram que tiveram apenas uma disciplina ao longo da graduação, já a maioria dos universitários do Grupo B informaram que foram contemplados com duas disciplinas durante a formação inicial, sendo uma de caráter obrigatório e outra por meio do oferecimento de uma disciplina optativa.

A seguir apresentam-se trechos dos apontamentos dos estudantes relacionados ao contato com a Educação Especial a partir das contribuições da graduação. Assim na apresentação desse subtema, tais relatos estão elencados entre as particularidades mais enfatizadas nos registros dos estudantes, as quais centram nas especificações: por meio de uma disciplina; duas disciplinas (sendo uma obrigatória e outra optativa); obteve contato; pouco contato; não teve contato e sem resposta.

#### **Por meio de uma disciplina**

*“Em nosso curso tivemos pouquíssimo contato com Educação Especial, já que ela só foi discutida quase que exclusivamente em uma disciplina do curso, no último semestre.”*  
[EF 2]

Observa-se nessa resposta que o estudante destaca que teve um pequeno contato com a Educação Especial a partir da graduação, e esse foi vivenciado **apenas no último semestre do curso.**

#### **Duas disciplinas (uma obrigatória e outra optativa)**

*“No ano em que ingressei já não havia mais o eixo de Educação Especial no curso de Pedagogia, mas tive contato com a Educação Especial através de uma disciplina obrigatória e outra optativa.”* [EE 9]

Neste registro evidencia-se que no Grupo B o estudante teve a possibilidade de cursar **duas** disciplinas referentes à Educação Especial, mesmo já tendo sido extinguida a habilitação em Educação Especial.

### **Obteve contato**

*“Sim, no estágio, pelo contato com alunos. No meu caso, uma criança com comprometimento auditivo. No último semestre foi ofertado a disciplina de Educação Especial.” [EF10]*

Neste apontamento o estudante profere que teve contato. O estudante do Grupo A destaca que o estágio contribuiu para estabelecer um contato com uma criança com desvio na percepção auditiva, mas a partir dos dados não se sabe como ocorreu a intervenção desse contato, se foi um contato que se pode versar como concreto, efetivo, aprofundado ou por outro lado, um contato superficial, em que se tem a ciência da matrícula dessa criança, mas não se debruça em um envolvimento e responsabilidade com o contexto da educação inclusiva.

### **Pouco contato**

*“O curso de Pedagogia infelizmente não possibilitou o contato direto com a Educação Especial, apenas de forma superficial.” [EF15]*

*“Possibilita pouco contato, essa relação torna-se limitada, pois não tem mais um eixo em Ed. Especial.” [EE 5]*

Os estudantes enfatizaram que o contato com a Educação Especial foi superficial e limitado, o que desencadeia inúmeros comprometimentos com a formação inicial desses futuros professores.

### **Não teve contato**

“De uma maneira direta não.” [EE1]

Com referência a esses dados do Eixo Temático 1, uma vez que os estudantes se consideram com pouco contato com a Educação Especial no decorrer da graduação, se faz necessário enfatizar que os resultados e as análises de dados deste Eixo apontam o embate acerca do currículo nos Cursos investigados, sendo que a etimologia do termo currículo para Goodson (1995) significa ‘‘curso’’ a ser acompanhado, apresentado. Deste modo, verifica-se a partir dos registros dos estudantes como ambos Cursos de Pedagogia estão apresentados frente à realidade da Educação Especial.

Diante desta circunstância é importante saber se estes universitários tiveram orientações para tal temática. Sendo assim, a questão seguinte do roteiro do questionário propôs conhecer como os graduandos observam essa orientação ao longo da sua formação inicial.

Apresenta-se a partir dos dados obtidos no questionário a Tabela 6 referente às **orientações relativas à inclusão escolar e à Educação Especial.**

**Tabela 6 Respostas dos estudantes quanto às orientações relativas à inclusão escolar e à Educação Especial Grupo A e Grupo B**

Especificações	nº de alunos EF		nº de alunos EE	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
Tiveram orientação	4	25%	4	33,34%
Pouca orientação	9	56,25%	6	50%
Orientação a partir de atividades em Grupos de estudo			2	16,66%
Não teve orientação	2	12,50%		
Sem resposta	1	6,25%		

Fonte: Eixo Temático 1: Autoavaliação do Curso. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Observam-se as considerações dos estudantes frente à orientação para inclusão escolar e a Educação Especial. Neste momento, com a apresentação do subtema evidenciam-se as

especificidades mais destacadas nos registros dos estudantes, sendo elas: tiveram orientação; pouca orientação; orientação a partir de atividades em grupos de estudo e sem resposta.

### **Tiveram orientação**

*“Sim, a professora de Educação Especial trouxe um conteúdo muito bom através de um conjunto de textos os quais possibilitou compreender com clareza os diversos conceitos e suas significações ao longo do tempo. Também foi um momento para superar preconceitos e tabus.” [EE 3]*

Nesse momento, o estudante do Grupo B evidencia que a professora responsável pela disciplina da área de Educação Especial apresentou conteúdos sólidos e ricos para o conhecimento da historiografia da Educação Especial, por outro lado a partir desse apontamento não há averiguação de como estes conteúdos foram trabalhados na disciplina enfatizada por este estudante.

### **Pouca orientação**

*“Apenas na disciplina de Educação Especial e em orientações para realização do meu TCC.” [EF 2]*

*“Recebi de forma bem resumida. Na disciplina optativa que cursei no terceiro ano eu aprendi a utilizar estratégias para modificar atividades escolares em prol de pessoas com necessidades educacionais especiais.” [EE 7]*

O estudante do Grupo A expressa que o seu trabalho de conclusão de curso (TCC) foi direcionado à área de Educação Especial, o que contribui a ponderar que esse universitário aprecia e apresenta uma dedicação à linha de Educação Especial, o que corresponde ao início de uma tendência de pesquisas nessa temática.

Por outro lado, o estudante pertencente ao Grupo B anuncia que teve uma escassa orientação, mesmo ao avaliar que em uma disciplina optativa "aprendeu" a utilizar estratégias, recursos, meios para adaptar atividades curriculares para as pessoas com NEE. Neste momento, o

que se sobressai é a questão de como esse estudante realizou essa aprendizagem: será que foi por meio de conteúdos apresentados a partir de estudos advindos da teoria dessa área, ou se esses também foram relacionados com as vivências práticas da realidade, no contexto da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEI)<sup>7</sup>, ou seja, será que de fato existiu uma articulação entre teoria e a prática?

### **Orientação a partir de atividades em Grupos de estudo**

*“Com grupos de estudo/pesquisa e em matéria optativa.” [EE 1]*

Essa fala expressa às contribuições intrínsecas de grupos de estudos para a formação inicial, que fortalecem o despertar de universitários para os caminhos das pesquisas acadêmicas. Esse ponto é extremamente importante, pois ratifica a tríade da universidade, esta que perpassa o ensino, a pesquisa e a extensão.

Referente à orientação para inclusão escolar e a Educação Especial, a partir da formação de professores de acordo com a pesquisa de Granneman (2007, p. 27) um dos elementos mais destacados centrou acerca da qualidade da formação inicial, conforme os participantes do seu estudo “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”. Desta maneira, compreende-se que a partir do momento em que se dá voz as pessoas envolvidas de algum modo com a realidade da Educação Especial percebe-se a necessidade evidenciada de uma formação que ofereça subsídios para o trabalho docente no contexto educacional da educação da PEI.

Referente à satisfação da orientação advinda da formação inicial, no próximo item, apresentam-se os dados quanto à **satisfação relativa à orientação recebida**. Os resultados podem ser encontrados na Tabela 7.

---

<sup>7</sup> Compete esclarecer que nesta pesquisa ao referenciar a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, emprega-se a sigla (PEI) para especificar esta terminologia, sendo que esta constitui a política nacional brasileira que articula a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva conforme (BRASIL, 2008), a qual está apresentada e discutida ao longo deste estudo.

**Tabela 7 Respostas dos estudantes referente à satisfação relativa à orientação recebida Grupo A e Grupo B**

Especificações	n° de alunos EF		n° alunos EE	
	n° absoluto	n° percentual	n° absoluto	n° percentual
<b>Satisfatória</b>			3	25%
<b>Pouco satisfatória</b>	4	25%	1	8,33%
<b>Não satisfatória</b>	12	75%	8	66,66%

Fonte: Eixo Temático 1: Autoavaliação do Curso. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

A seguir apresentam-se trechos das expressões dos estudantes relacionados à satisfação relativa à orientação recebida a partir das contribuições da graduação. Assim na apresentação do subtema, estes estão elencados entre as particularidades mais enfatizadas nos registros dos estudantes, sendo elas: satisfatória; pouco satisfatória e não satisfatória.

### **Satisfatória**

*“Sim, tenho clareza em relação aos conceitos e a necessidade da inclusão. Porém não suficientes para uma atuação profissional que possa atender uma criança com alguma deficiência. Eu sei que toda criança tem o direito de ser incluída na escola, mas para algumas eu preciso ter metodologia para trabalhar.” [EE 3]*

A partir de sua fala, o estudante do Grupo B, apresenta a consciência de ter tido contribuições da área de Educação Especial em sua graduação, mas em contrapartida ele certifica que tais orientações não são suficientes para uma boa atuação profissional, contendo qualidade no exercício cotidiano profissional da docência.

### **Pouco satisfatória**

*“Penso que ainda não são suficientes. Estudar ou ler teorias é fácil, o difícil é se adaptar no dia a dia.” [EF 11]*



O estudante do Grupo A apresenta a concepção de lucidez ao enfatizar que teve orientação, no entanto, ressalta que ler teorias é bem diferente de trabalhar na vivência diária da educação inclusiva.

### **Não satisfatória**

Neste subitem “*Não foi satisfatória*” observou-se que os participantes apresentaram 4 tipos de implicações para denominar as orientações não satisfatórias. Dentre estes quatro fatores, encontram-se *os registros de insegurança; carência de disciplinas; necessidade da prática; apontamentos de que as orientações corresponderam apenas de maneira introdutória*. Veja alguns exemplos:

*“Não as considero nem um pouco satisfatórias. Ainda **tenho muita insegurança em relação à inclusão.**” [EF 2]*

*“Não. Seria preciso ter mais disciplinas sobre Educação Inclusiva.” [EF 7]*

*“**Acredito que ainda há muito para aprender.** Não é com apenas uma disciplina que estaremos preparados.” [EF 16]*

*“Não. Acredito que deve ser aprofundado o assunto. As disciplinas cumpriram seu papel, mas a questão é que deve ser abordado em outras disciplinas e principalmente que elas sejam obrigatórias.” [EE 8]*

*“Não foram minimamente satisfatórias. **Com apenas uma disciplina não me sinto preparada profissionalmente** no que diz respeito à Educação Especial. Evidencia a necessidade de mais disciplinas.” [EE 12]*

*“Não, mas somente nas práticas que podemos conhecer e pensar melhor. Porém uma base sólida é importante.” [EF 12]*

*“Não, pois acredito que o pedagogo necessita de algo mais prático e aprofundado nesse sentido. Evidencia a necessidade da prática.” [EE 4]*

*“Não, acredito que o tema foi iniciado apenas, mas não profundamente.” [EF 14]*

*“Não, analiso que foram apenas como introdução a educação especial. Analiso que poderia ter um eixo em Ed. Especial, o nosso curso falta disciplinas e professores nesta área. Evidencia que apenas foi de caráter introdutório.” [EE 5]*

Observa-se que os dados desta tabela são muito tênues e próximos uns dos outros, pois ainda que o estudante relate que foi satisfatória a orientação, ao lado dessa ponderação há outro estudante que avalia que foi pouco satisfatória, em seguida, em outra dimensão, os estudantes apontaram que não foi satisfatória a orientação recebida. Assim, percebe-se como se estreita o laço de insegurança e insatisfação com a orientação proporcionada a partir da formação inicial mediante ao Curso de graduação em Pedagogia, uma vez que os estudantes frisaram em suas respostas o *sentir-se inseguro; a privação de disciplinas; a maneira introdutória do tema na disciplina; a urgência de uma efetiva interdisciplinaridade entre as disciplinas do Curso de Pedagogia e a necessidade da articulação com a prática.*

Nesta conjectura, mesmo que os estudantes sintam-se satisfeitos referentes às orientações recebidas da formação inicial, **ocorrência esta que não foi constatada na maior parte dos apontamentos dos participantes desta pesquisa**, de acordo com Mendes (2008, p. 98),

[...] 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.

Para tanto, compreende-se que o debruçamento frente às discussões referentes à Educação Especial e a educação na PEI vai além das efetivações de mudanças subjetivas nos currículos, sendo assim, entende-se que é preciso uma formação inicial sólida e rica acerca desta temática, a qual perpassasse uma articulação profunda com a proposta pedagógica do Curso de Pedagogia.

Nesse momento, ao dar continuidade nas inquietudes, observam-se os apontamentos na Tabela 8 **referente ao contato com alunos com deficiência durante o Curso de Pedagogia.**

**Tabela 8 Respostas dos estudantes referente ao contato com alunos com deficiência durante o Curso de Pedagogia Grupo A e Grupo B**

Especificações	nº de alunos EF		nº de alunos EE	
	nº absoluto EF	nº percentual EF	nº absoluto EE	nº percentual EE
<b>Sim</b>	10	62,50%	5	41,66%
<b>Não</b>	6	37,50%	7	58,34%

Fonte: Eixo Temático 1: Autoavaliação do Curso. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Nota-se, a partir dos dados desta tabela, que grande parte dos estudantes do Grupo A (62,50%) relataram que tiveram contato com alunos com deficiência, e que adquiriram esse nível de contato por meio do estágio. Entretanto, 58,24% dos universitários do Grupo B assinalaram que não tiveram contato com pessoas com deficiência durante a graduação. Em seguida decorrem os trechos dos registros dos estudantes referentes ao subtema contato com alunos com deficiência ao longo do Curso de Pedagogia.

### Sim

*“Eu tive esse contato no estágio docente e, depois, no estágio de gestão, porém não de forma tão próxima.” [EF 2]*

*“Sim. Por mérito dos alunos que buscam essas pessoas para conhecer mais suas experiências.” [EF 7]*

*“Sim. Durante o estágio de gestão tive contato com alunos de diversas deficiências. Com o PIBID também tenho contato.” [EF 16]*

*“Sim, a disciplina **Educação Especial** nos fez realizar um trabalho que **entravamos em contato com alunos com deficiências para termos conhecimentos de sua vida e, além disso, participamos da REATECH em São Paulo, uma feira sobre instrumentos de adaptação para deficientes e, informações sobre as deficiências.**” [EE 10]*

### Não

*“Praticamente não, apenas em casos isolados por causa do estágio.” [EF 5]*

*“Não, pois sou da 'grade nova' (2007). As turmas anteriores à minha, as quais podiam realizar o eixo de Educação Especial, tinham o estágio em Educação Especial (APAE...)” [EE 2]*

*“Não possibilita, falta estágio específico e contato com alunos com deficiência.” [EE 5]*

A partir destes registros, pode-se perceber como é vasto o sentido e sentimento de não existir um contato mais aprofundado com pessoas com deficiência e/ou NEE no decorrer da formação do Curso de Pedagogia. Observam-se percepções de que o estágio “sozinho” não é suficiente para entrelaçar os conhecimentos de Educação Especial. Por outro lado, em um relato de um estudante do Grupo A [EF 7], nota-se a necessidade de partir do próprio universitário a precisão de se estabelecer um contato com pessoas com deficiência e/ou NEE. Constata-se também a partir do graduando [EF 16] do Grupo A, a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBIB) para o estabelecimento e aprendizagem da área a partir do contato com pessoas com deficiência no contexto da educação na PEI. Ademais, verificou-se ainda a abertura de participação em eventos vinculados à área de Educação Especial por meio de um estudante [EE 10] do Grupo B que expressou ter realizado uma viagem cultural de caráter acadêmico, relatando a sua participação na Feira Internacional de Reabilitação, Inclusão, Acessibilidade e Esporte adaptado (REATECH), feira que ocorre anualmente na capital São Paulo.

Averiguaram-se também concepções de estudantes explicitando que no Curso de Pedagogia não há a possibilidade de contato com pessoas com deficiência, sendo que explanaram a avaliação de que se de fato há contato, este se consolida como “isolado”, apenas *por meio de estágio*. Um estudante do Grupo B, [EE 2] expressou que pertence a matriz curricular nova do Curso de Pedagogia, pois ingressou depois do ano de 2007, conforme a Resolução nº 1 de 2006 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, o que compreende que não tem o direito de cursar a matriz curricular extinta, a qual proporcionava a formação na habilitação em Educação Especial expedida no diploma de graduação.

Em conformidade com Magalhães (2009), é fundamental que os universitários do Curso de Pedagogia, futuros professores, detenham na formação inicial alternativas de discussões interdisciplinares e de habilitação profissional relacionadas a um maior contato com experiências

de inclusão escolar no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo este ponto propensão de atuação do Pedagogo para as DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006.

O aspecto seguinte observado por meio do questionário elucidou a consideração dos participantes referente à maneira como tiveram **contato com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Os resultados dessa pergunta encontram-se expostos na Tabela 9.

**Tabela 9 Respostas dos estudantes referente ao contato que tiveram com educação na Perspectiva da Educação Inclusiva Grupo A e Grupo B**

Especificações	nº de alunos EF		nº de alunos EE	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
<b>Por meio de conteúdo teórico</b>	2	12,50%		
<b>Por meio da prática</b>	2	12,50%		
<b>Sim</b>	4	25,00%	3	25%
<b>Pouco contato</b>	7	43,75%	6	50%
<b>Não teve contato</b>	1	6,25%	3	25%

Fonte: Eixo Temático 1: Autoavaliação do Curso. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Apresentam-se a seguir trechos dos apontamentos de estudantes referentes à maneira como tiveram contato com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir das contribuições da graduação. Assim na apresentação do subtema, estes estão assinalados entre as particularidades mais destacadas nos registros dos estudantes, as quais se centram nas seguintes especificações: por meio de conteúdo teórico; por meio da prática; sim; pouco contato e não teve contato.

#### **Por meio de conteúdo teórico**

*“Apenas através da leitura de textos e documentos oficiais.” [EF 3]*

O estudante [EF 3] do Grupo A frisa que o conteúdo foi abordado somente por meio teórico, a partir de leituras de artigos e dos dispositivos legais da área.

### **Por meio da prática**

*“Possibilitou a mim, principalmente, através dos estágios de docência e gestão, já que quando fiz esses estágios, a questão da inclusão estava fortemente presente nas escolas.”*  
[EF 2]

Esse estudante do Grupo A, [EF 2], salienta a contribuição dos estágios para sua formação, sendo que as vivências da prática corresponderam com as contribuições da sua formação inicial.

### **Sim**

*“Sim. Considero a Educação Inclusiva na sua forma atual como exclusiva.”* [EF 13]

*“Sim. Com o contato que temos durante o estágio de docência é possível questionar e conhecer de perto as políticas inclusivas.”* [EF 16]

*“Sim, mas de forma bem resumida, acredito que a realidade da Educação Inclusiva é diversificada dentro do contexto escolar.”* [EE 7]

O estudante do Grupo A, [EF 13], considera que teve contato com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, embora relate que concebe tal educação da sociedade vigente como uma educação exclusiva. Para tanto, outro universitário [EF 16], do Grupo A avalia que o contato com a educação na PEI foi realizado por meio do estágio de docência, que possibilitou a ele o desenvolvimento de indagação e experiências/tentativas das políticas públicas no que diz respeito à educação inclusiva.

O estudante, [EE 7] pertencente ao Grupo B expressa que teve um contato breve com a educação na PEI, e profere a crença de que a tal educação dentro do cenário escolar destoa dos conhecimentos arrolados dessa área no campo acadêmico.

### Pouco contato

*“Possibilita pouco contato, não visitamos nenhuma entidade nesta área.” [EE 5]*

Este estudante do Grupo A demonstra que gostaria de ter realizado uma visita de caráter acadêmico em entidades/instituições de Educação Especial.

### Não teve contato

*“Não, pois ofereceu apenas uma disciplina e o tema Educação na Perspectiva Inclusiva não perpassou as outras disciplinas.” [EE 12]*

O estudante do Grupo A, [EE 12], explana a necessidade de uma formação interdisciplinar que perpassasse pelas disciplinas a temática da Educação Especial e da educação na PEI.

De um modo geral os participantes dos dois Grupos parecem apresentar pouco contato com a educação na PEI referentes à formação inicial. A seguir, apresenta-se a Tabela 10 indicativa da **orientação que os estudantes tiveram relacionada à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

**Tabela 10 Respostas dos estudantes referente à orientação que tiveram relacionada à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva Grupo A e Grupo B**

Especificações	nº de alunos EF		nº de alunos EE	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
Por meio de um curso à distância	1	6%		
Encontraram orientação subliminar	3	18,75%	3	25%
Pouca orientação	10	62,50%	6	50%
Sem resposta	2	12,50%	3	25%

Fonte: Eixo Temático 1: Autoavaliação do Curso. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Contemplam-se as percepções dos estudantes frente à orientação que eles próprios tiveram relacionada à educação na PEI. Assim na apresentação do subtema, apresentam-se em seguida as especificidades enfatizadas nos registros dos estudantes, sendo elas: por meio de um curso à distância; encontraram orientação subliminar; pouca orientação e sem resposta.

### **Por meio de um curso à distância**

*“Assim como nos cursos de graduação e Rede Estadual de Ensino, só é possível obtermos informações e experiências se pagarmos um curso a distância, porque presencial é impossível de se fazer, tendo a carga completa.” [EF 11]*

O estudante [EF 11], do Grupo A frisa que para ter a formação em Educação Especial é necessário investir em um curso, ou seja, na visão desse universitário, para conquistar uma formação nessa área é preciso matricular-se em curso a distância em uma instituição de caráter privado e, assim custear as mensalidades. Ademais, nesse período contemporâneo, sabe-se que há instituições de Ensino Superior pública que também oferecem cursos *Lato sensu*, especialização, para a formação em Educação Especial.

### **Encontraram orientação subliminar**

*“Sim, é possível dizer que recebi. Mesmo que orientações mínimas, porém, não acredito que tanto eu, quanto qualquer outro Pedagogo se sinta habilitado para lidar com a inclusão, que tem se configurado mais em exclusão.” [EF 8]*

*“Sim, de forma muito precária, pois na mesma disciplina também era abordada a Educação Especial, isso tudo era em um semestre. Portanto as orientações sobre Educação na Perspectiva Inclusiva ficava apenas no debate da educação como um direito de todos ou muitas vezes numa crítica a escola que beirava a um discurso anteescolar.” [EE 3]*

O estudante [EF 8], do Grupo A versou que teve orientações mínimas relacionadas à educação na PEI, enfatiza ainda que não crê que algum colega da sua turma ou qualquer outro profissional Pedagogo sinta-se habilitado para trabalhar com a inclusão no contexto educacional.



Referente ao Grupo B, o estudante [EE 3] proferiu que as discussões que abordavam a educação na PEI centravam-se no debate da educação como um direito de todos, entretanto, o que sobressaia nessas reflexões era a concepção de educação fragmentada na sua essência.

### Pouca orientação

*“Apenas o mínimo, na disciplina obrigatória. Me foi acrescentado um pouco mais, por causa daquela disciplina optativa que procurei cursar.” [EE 2]*

*“Recebi de forma bem simplificada, os conhecimentos que adquirir foram na direção da sensibilização pela diferença.” [EE 7]*

Em ambos os relatos, observa-se que estes estudantes do Grupo B ponderaram que receberam pouca orientação, um deles ressalta ainda que essa orientação foi direcionada para a sensibilização frente à diferença.

A maior parte dos graduandos dos dois Grupos, sendo 62,50% relativo ao Grupo A e 50% correspondente ao Grupo B, responderam que tiveram pouca orientação quanto à educação na PEI. De posse desse dado, pode-se afirmar que os dois Cursos de Pedagogia, na opinião dos participantes, não abrangem questões diversas de orientação para a educação na PEI. Do mesmo modo, os estudantes **afirmam que não foi satisfatória a orientação para a Educação Especial e para educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.** (Ver Tabela 11).

**Tabela 11 Respostas dos estudantes referente à consideração da satisfação da orientação recebida sobre Educação Especial e educação na Perspectiva da Educação Inclusiva Grupo A e Grupo B**

Especificações	nº de alunos EF		nº de alunos EF	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
<b>Pouco satisfatória</b>	2	12,50%	2	16,66%
<b>Não foi satisfatória</b>	12	75,00%	10	83,34%
<b>Sem resposta</b>	2	12,50%		

Fonte: Eixo Temático 1: Autoavaliação do Curso. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Apresentam-se a seguir trechos dos registros dos estudantes, assim na apresentação do subtema, elencados entre as particularidades quanto à consideração da satisfação da orientação recebida sobre Educação Especial e a educação na PEI, as quais se centram em: pouco satisfatória; não foi satisfatória e sem resposta.

### **Pouco satisfatória**

*“Tudo o que aprendemos é positivo para formação profissional, mas **tenho a sensação de que sei pouco sobre o assunto.**” [EF 16]*

*“Em parte, pois acredito que **a parte prática deixou a desejar.**” [EE 4]*

*“Para a formação sim, mas **não para atuar como docente nesta área.**” [EE 9]*

Nestes três relatos os estudantes revelaram sentir que o conhecimento, advindo da formação inicial por meio do Curso de Pedagogia, é insignificante nessa temática. Reconhecem que a parte prática do Curso de Pedagogia poderia ser mais consistente e que não há orientação para exercer com qualidade a profissão docente nessa área.

### **Não foi satisfatória**

*“**Não as considero satisfatórias. Há muitas lacunas que não foram preenchidas sobre a questão da inclusão.**” [EF 2]*

*“**Satisfatória para quê? Atuar nesta perspectiva? Não e eu duvido que seja para qualquer pedagogo.**” [EF 8]*

*“**Não. Penso que falta a prática.**” [EF 13]*

*“**Não, por que a forma como foi abordada tanto a Educação Especial como a Educação na Perspectiva Inclusiva não possibilitou uma formação que fosse além do debate teórico na universidade. Os debates são importantes, mas a falta de projetos e de uma parceria consistente com a rede municipal ou Estadual traz uma sensação de um discurso vazio.**” [EE 3]*

*“**Não formam, faltou mais vivências e estágio nesta área.**” [EE 5]*

*“Não. Pretendo fazer uma especialização em Educação Especial para aumentar meus conhecimentos sobre o assunto.” [EE 8]*

*“Considero que foram insatisfatórias. Não me sinto na condição de atuar profissionalmente na Educação Especial.” [EE 9]*

Os estudantes dos dois Grupos expressaram que não se sentem preparados para atuar na área da Educação Especial, versam ainda sobre as lacunas presentes na formação de ambos os Cursos de Pedagogia. Tais registros evidenciam a ânsia e angústia frente à possibilidade de atuação nessa área, uma vez que eles avaliam a insuficiência na formação, a necessidade de contatos aprofundados na área tanto por meio de estágios, quanto por meio da vivência cotidiana, a partir de projetos e de parcerias entre as instituições, como exemplo: a universidade e a escola regular; a universidade e as prefeituras e o estado de São Paulo; a universidade e os órgãos de fomento às pesquisas.

A estudante do Grupo B [EE 8] nota a necessidade de se aprofundar mais nos conhecimentos específicos de Educação Especial, já que leciona no campo da Educação Infantil. Em seu relato ela aponta também que há necessidade de saber mais sobre esta temática e justifica que almeja realizar um curso *Lato Sensu*, o que caminha de mãos dadas com os pressupostos argumentados e indicados nas DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006.

Sendo assim, compreende-se também a partir dos registros dos participantes que formação inicial é extremamente relevante para amparar a atuação docente e a concepção de conhecimento na área investigada, atrelada à percepção de satisfação recebida desta temática. Para tanto, em uma pesquisa realizada por Magalhães (1999), a qual analisou a opinião de professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, sobre a inclusão educacional de alunos com deficiência e/ou NEE nesta rede regular de ensino, averiguou-se que a formação de professores foi ressaltada como um fator proeminente para a implementação da proposta de inclusão educacional.

Nesse sentido, a questão seguinte indagou aos participantes quais **conhecimentos relativos à inclusão escolar e à Educação Especial foram discutidos no Curso de Pedagogia**. Os dados obtidos nesta pergunta podem ser visualizados na Tabela 12.

**Tabela 12 Respostas dos estudantes quanto aos conhecimentos relativos à inclusão escolar e à Educação Especial Grupo A e Grupo B**

Especificações	nº de alunos EF		nº de alunos EF	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
<b>Conhecimentos teóricos</b>	4	25,00%	5	41,66%
<b>Diferentes tipos de deficiência</b>	7	43,75%	5	41,66%
<b>Como se portar diante de diferentes deficiências</b>	1	6,25%		
<b>Adaptação</b>	1	6,25%	1	8,34%
<b>Não foram pertinentes</b>	1	6,25%	1	8,34%
<b>Sem resposta</b>	2	12,50%		

Fonte: Eixo Temático 1: Autoavaliação do Curso. Dados da Pesquisa. Elaboração própria

Observam-se as considerações dos estudantes quanto aos conhecimentos relativos à inclusão escolar e à Educação Especial Grupo A e Grupo B. Assim na apresentação do subtema, apresentam-se nesse momento as especificidades mais destacadas nos registros dos estudantes, que são: conhecimentos teóricos; diferentes tipos de conhecimento; como se portar diante da realidade de diferentes deficiências; adaptação, não foram pertinentes e sem resposta.

### Conhecimentos teóricos

*“Algumas visões teóricas e referenciais de documentos oficiais.” [EF 3]*

*“Conhecimentos teóricos passados pelos próprios colegas de sala a partir de seminários. Apenas conceitos sobre deficiência intelectual, auditiva, física e visual, além de altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.” [EE 6]*

*“Os conhecimentos são das concepções ao desenvolvimento histórico. Também passa pela superação de paradigmas e o papel excludente da escola, não só em relação às crianças com deficiências como também com as crianças que de alguma forma não se adequava a suas normas e práticas.” [EE 3]*

*“Lidar com a diferença, estigmas, preconceito, acessibilidade, adaptações curriculares e físicas, documentos legais acerca da Educação Especial, introdução de algumas noções de Libras.” [EE 4]*

*“Conhecimentos bem gerais que se pautavam em enfatizar que **todos os seres humanos possuem habilidades e limitações** e que enquanto futura docente **devo enxergar as habilidades dos meus alunos deficientes**, a fim de que eu possa contribuir em suas possíveis aprendizagens.” [EE 7]*

Dentre os versos dos participantes, um estudante do Grupo B [EE 6] enfatizou que conhecimentos teóricos foram discutidos por um colega de sala, mediante atividades de seminário. Sendo assim, fica exposto que esse colega apresentou contribuição para a formação inicial dos parceiros desse Grupo, o que se pondera como uma prática positiva entre os pares. No entanto, tal atividade apresenta condições adversas, pois pode comprometer o desempenho da disciplina por meio das trocas e mediações das reflexões e desenvolvimento do Grupo, tornando, assim, a figura do docente responsável como secundária. Esta atuação depende de como se efetiva tal prática e de como esta se estabelece no cotidiano da disciplina. O que se indaga nesse ponto é se essa atividade se apresenta apenas como o único meio de discussão da área, ou se complementa com as contribuições e práticas do docente responsável por essa disciplina.

Nota-se a partir desses dados que os estudantes de ambos os Grupos evidenciaram que os conhecimentos relativos à inclusão escolar e a Educação Especial se centraram sobre os fatores que abordam os estudos de estigmas, acessibilidade, adaptações curriculares, noções de LIBRAS e dispositivos legais da área, dentre outros.

### **Diferentes tipos de deficiência**

*“Alguns sobre poucas deficiências em que pudemos saber basicamente as causas, tratamentos e diagnósticos.” [EF 16]*

*“Tipos de deficiência, diferença de inclusão e integração e práticas pedagógicas na educação especial.” [EE 10]*

Os dados revelam que a maioria dos graduandos, 43,15% dos estudantes do Grupo B e 41,66% dos universitários do Grupo A, evidenciaram que esses conhecimentos discutidos foram em torno dos diferentes tipos de deficiências, e também sobre as causas, diagnósticos e tratamentos de alguns tipos de deficiência. Entretanto, sabe-se da dificuldade frente à realidade atual do desenvolvimento da educação inclusiva, em conformidade com Lima (2006) para se constituir as escolas inclusivas são necessários intuítos, planejamento e práticas para fomentar a instituição das escolas inclusivas.

Dando prosseguimento a este estudo, a seguir será abordado outro componente advindo dos dados do questionário, referente ao **Eixo Temático 2**, que transcorre sobre as **disciplinas do Curso de Pedagogia**.

### **6.1.2 Eixo Temático 2: Disciplinas do Curso de Pedagogia**

#### **Esse Eixo Temático foi abordado enfocando os subtemas**

##### **2.1 Disciplinas referentes à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

##### **2.2 Disciplinas que discutem o tema Educação Especial**

Outro tópico averiguado com os participantes da pesquisa foi acerca das **disciplinas referentes à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva ofertadas dos dois Cursos de graduação em Pedagogia**, este aspecto sendo um dos núcleos desse estudo. Os resultados encontrados podem ser visualizados na Tabela 13.

**Tabela 13 Disciplinas referentes à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Especificações	n° de alunos EF		n° de alunos EF	
	n° absoluto	n° percentual	n° absoluto	n° percentual
<b>Em apenas uma disciplina</b>	11	68,75%	6	50%
<b>Em duas disciplinas, sendo uma obrigatória e outra optativa</b>	2	12,50%	6	50%
<b>Em três disciplinas ou mais</b>	1	6,25%		
<b>Sem resposta</b>	2	12,50%		

Fonte: Eixo Temático 2: Disciplinas do Curso de Pedagogia. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Esses dados mostram de forma expressiva que a maior parte dos universitários do Grupo A (68,75%) afirmam ter apenas uma disciplina referente à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva no Curso de graduação. Referente ao Grupo B, 50% dos estudantes especificaram uma disciplina, e os outros 50% afirmaram que cursaram duas disciplinas que tratavam desta temática durante a formação inicial, sendo uma obrigatória e outra de caráter optativo.

Apresentam-se a seguir trechos dos apontamentos dos estudantes referentes à relação de disciplinas ligadas à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva que tiveram no Curso de Pedagogia. Assim na apresentação do subtema, estes estão assinalados entre as particularidades nos registros dos estudantes, sendo elas: apenas uma disciplina; duas disciplinas, sendo uma obrigatória e outra optativa; três disciplinas ou mais e sem resposta.

### **Em apenas uma disciplina**

*“Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão.” [EF 1]*

*“Por ser somente uma matéria, tivemos contato com as deficiências de forma panorâmica, sem grande aprofundamento.” [EF 12]*

*“Disciplina Optativa: “Aprendizagem de alunos com deficiências em classes regulares: pensando a inclusão”. [EE 2]*

*“Na disciplina Educação Especial (obrigatória). Não fiz uma optativa, não me encanta as optativas, precisa sim de disciplinas obrigatórias, a Educação Especial precisa ser pensada como obrigatória.” [EE 3]*

Observa-se que os estudantes do Grupo A especificaram que na disciplina não houve um aprofundamento nos estudos. É oportuno salientar que em apenas uma disciplina não se abrange os conhecimentos e estudos para se desenvolver uma formação sólida nessa área, mas também o que se pode compreender a partir desse apontamento do estudante [EF 12], é que na disciplina especificada o conteúdo pode ter sido estudado de modo mais tênue. Destaca-se que os universitários pertencentes ao Grupo B discorrem que há o oferecimento de uma disciplina optativa, sendo que um estudante diz que esse conteúdo foi trabalhado em uma disciplina optativa, já o outro estudante expressa a repulsa e o não encantamento por disciplinas optativas, faz isso ao especificar a necessidade de pensar a Educação Especial como obrigatória e não como opcional.

### **Em duas disciplinas, sendo uma obrigatória e outra optativa**

*“Que eu me lembre foi em: Escola e Currículo; Libras; Fundamentos da Ed. Especial.” [EF 11]*

*“Escolhi a disciplina optativa Educação Especial e Inclusão para aprofundar os conhecimentos em Educação Especial, o motivo originou-se em estudar a história da Ed. Especial e Políticas Públicas. Já a parte cognitiva não me atrai e nem desperta interesse.” [EE 5]*

*“Educação Especial (obrigatória) e Educação Especial e Educação Inclusiva (optativa).” [EE8]*

*“Obrigatória: Educação Especial e - Optativa: Mediações e Processos de Aprendizagem.” [EE 10]*

Um estudante do Grupo A, [EF 11], evidencia que a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva foi abordada em três (3) disciplinas, sendo elas: Escola e Currículo; LIBRAS;



Fundamentos da Educação Especial. Essa particularidade do universitário [EF 11] está apresentada nessa especificação por compreender que a disciplina de LIBRAS nessa instituição é ofertada como uma disciplina comum entre os cursos de licenciatura, conforme as orientações das políticas públicas educacionais, de tal maneira esse graduando cursou duas disciplinas do Curso de Pedagogia e também participou da disciplina de LIBRAS, a qual é oferecida nos cursos de licenciatura dessa Universidade. Assim fica ilustrada uma notoriedade do Grupo A, uma vez que, para um número expressivo de estudantes (68,75%), houve apenas uma disciplina que contemplou a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, e para o estudante, [EF 11], essa temática foi concebida em três disciplinas. Sendo assim, compreende-se que este estudante avaliou que no Curso de Pedagogia houve a oportunidade de estudar essa área nessas três disciplinas, de tal modo se compreende a prática da interdisciplinaridade apresentada no Curso, segundo a concepção do graduando [EF 11].

Cabe ressaltar que, embora seja notado a partir dos dados que grande parte dos universitários deste Grupo consideraram que apenas uma disciplina relacionou a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, respeita-se a concepção de cada estudante, pois cada pessoa elabora suas percepções e são singulares na sociedade. Alguns estudantes do Grupo B apontam que cursaram duas disciplinas do Curso de Pedagogia, sendo uma obrigatória e outra optativa, vale destacar que há casos de graduandos que cursaram disciplinas optativas diferentes das do colega, em virtude da oferta de disciplinas optativas em cada semestre letivo.

### **Em três disciplinas ou mais**

*“Didática 3 - Seminário, nessa discutimos os problemas relacionados à inclusão, foi bom, mas precisamos de mais; - Políticas Públicas, essa vimos as falas do governo, foi importante; - Ed. Especial - Seminários, pouco aprofundamento.” [EF 16]*

Observa-se, a partir dos dados da tabela 13, que apenas um estudante [EF 16], (pertencente ao Grupo A), dos 28 participantes da pesquisa, informou que em três disciplinas ou mais ocorreu o estudo relacionado à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Quanto ao **conteúdo abordado nestas disciplinas**, os participantes dos dois Grupos informaram que as aulas tratavam de experiências e vivências dos estudantes no contexto escolar

durante determinadas situações: as apresentações dos grupos; leituras de alguns documentos que tratam do tema; discussão de assuntos sobre as várias deficiências, por meio de seminários, textos, aulas expositivas, vídeos; experiências que ocorrem na APAE e participação de profissionais especializados.

Nesta conjectura, um estudo de Chacon (2001) teve o intuito de analisar as respostas das universidades brasileiras à Portaria MEC nº 1.793/94, o qual averiguou as disciplinas das grades curriculares e as suas relativas 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. Segundo os resultados alcançados, apenas 13 dos 58 cursos de Pedagogia e Psicologia mostraram modificações na grade curricular, o que denota uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos pesquisados.

Com as inquietudes que circunscrevem esta pesquisa, os dados observados em relação às **disciplinas que discutem o tema Educação Especial** estão evidenciados na Tabela 14.

**Tabela 14 Disciplinas que discutem o tema Educação Especial**

Especificações	nº de alunos EF		nº de alunos EF	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
<b>Em apenas uma disciplina</b>	9	56,25%	5	42%
<b>Em duas disciplinas</b>	1	6,25%	2	17%
<b>Não houve um aprofundamento</b>	6	37,50%	3	25%
<b>Não há disciplinas específicas sobre este tema</b>			2	17,00%

Fonte: Eixo Temático 2: Disciplinas do Curso de Pedagogia. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Em seguida observam-se as considerações dos estudantes frente às disciplinas que discutem o tema Educação Especial. Assim na apresentação do subtema, apresentam-se as especificidades mais destacadas nos registros dos estudantes, sendo elas: em apenas uma disciplina; não houve um aprofundamento e não há disciplinas específicas sobre este tema.

### **Em apenas uma disciplina**

*“Na grande maioria, não. Exceto na disciplina de Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão. **Foram experiências positivas a troca de experiências através de discussões em sala sobre as temáticas propostas.**” [EF 1]*

*“**Somente uma no último semestre, o que considero insatisfatória devido ao pouco tempo de aula e a falta de vínculo com a prática.**” [EF 13]*

*“Não, há somente uma disciplina, mas é optativa e as experiências nesta optativa dão uma boa base, no entanto **não é o suficiente já que o tema é amplo.**” [EE 1]*

Os estudantes dos dois Grupos A e B, que representam significativamente 56,25% e 42%, especificaram que não são suficientes os conteúdos abordados e que esse tema foi tratado em uma única disciplina.

### **Não houve um aprofundamento**

*“No decorrer do curso o tema foi discutido, porém de forma geral, **não houve aprofundamento.** As experiências me remetem às discussões sobre a inclusão.” [EF 15]*

*“Sim. Em específico, há uma disciplina obrigatória chamada “Educação Especial”, **a qual trata, de forma bem breve, o estigma e as outras deficiências (visual, auditiva...).**” [EE 2]*

Percebe-se que 37,50% dos estudantes do Grupo A e 25% dos universitários do Grupo B assinalaram que não houve um aprofundamento da área de Educação Especial nas disciplinas estudadas no Curso de Pedagogia.

### **Não há disciplinas específicas sobre este tema**

*“**Não há disciplinas específicas sobre esse tema.**” [EE 11]*

Notou-se, a partir dos dados, que 17% dos estudantes do Grupo B ponderaram que não há o oferecimento de disciplinas específicas relacionadas ao tema Educação Especial.

Referente às disciplinas do Curso de Pedagogia e os normativos legais e recentes para tal Curso, têm-se como alguns exemplos: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia Resolução CNE/CP nº1/2006 (BRASIL 2006); no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL 2007), articulado com os eixos dedicados à formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, bem como a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, ao acesso e permanência das pessoas com deficiência na instância da Educação Superior.

Em 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, na qual perpassa também a formação de professores para o atendimento educacional especializado, sendo esta arrolada em capítulos anteriores nessa pesquisa, (BRASIL, 2008). Observou-se que esse momento foi atrelado com o ingresso dos estudantes no Curso de Pedagogia, o que implica na estrutura, elaboração e organização da matriz curricular de tal Curso, incidindo, assim, diretamente na formação inicial destes estudantes e suas vivências ao longo da graduação.

A seguir, o instrumento questionário investigou como os graduandos consideram o conhecimento recebido sobre as **práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Os dados alcançados nesse aspecto encontram-se no **Eixo Temático 3**.

### **6.1.3 Eixo Temático 3: Práticas pedagógicas para educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

#### **Esse Eixo Temático foi abordado enfocando os subtemas**

#### **3.1 Orientações para práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

### 3.2 Contribuição a partir do estágio na prática com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais

### 3.3 Considerações apontadas sobre a prática pedagógica acerca da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Especial

Outra parte investigada com os participantes da pesquisa foi relacionada às **práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Para tanto, a primeira das questões desse elemento buscou saber sobre as orientações para tais práticas. Os dados encontrados estão apresentados na Tabela 15.

**Tabela 15 Orientações para práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Especificações	n° de alunos EF		n° de alunos EF	
	n° absoluto	n° percentual	n° absoluto	n° percentual
<b>Não considera suficiente</b>	8	50%	7	58,34%
<b>Poucas orientações para as práticas pedagógicas</b>	4	25%	2	16,67%
<b>A partir de grupo de estudos</b>			1	8,33%
<b>Sim</b>	2	12,50%	1	8,33%
<b>Não</b>	1	6,25%	1	8,33%
<b>Sem resposta</b>	1	6,25%		

Fonte: Eixo Temático 3: Práticas pedagógicas. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

A seguir apresentam-se trechos dos apontamentos dos estudantes relacionados às orientações para práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação inclusiva, a partir das contribuições da graduação. Assim na apresentação do subtema, estes estão elencados entre as particularidades mais enfatizadas nos registros dos universitários, as quais são: não considera suficiente; poucas orientações para as práticas pedagógicas; a partir de grupos de estudos; sim; não e sem resposta.

### **Não considera suficiente**

*“Em certa medida, sim. Mas não considero que tenha sido suficiente para a atuação responsável e competente junto a um contexto inclusivo.” [EF 1]*

*“Durante o estágio não e agora no último semestre do curso muito pouco.” [EF 6]*

*“Somente na disciplina de Fundamentos de Ed. Especial, que a meu ver poderia conter uma carga horária maior.” [EF 11]*

*“Somente sobre o manual de Atendimento Educacional Especializado, por indicação de uma professora.” [EE 6]*

Representando 50% das respostas dos estudantes do Grupo A, está a opinião de que não são consideradas suficientes as orientações advindas do Curso de Pedagogia para as práticas pedagógicas no que diz respeito ao atendimento da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ademais, 58,34% dos universitários do Grupo B confirmaram essas mesmas correspondências.

### **Poucas orientações para as práticas pedagógicas**

*“Muito poucas orientações. Ao longo do curso algumas aulas foram relacionadas à inclusão, porém poucas orientações práticas foram discutidas.” [EF 2]*

*“A inclusão foi discutida. O que faltou foi como trabalhar com ela.” [EF 4]*

*“Bem poucas. E mesmo assim, todas na teoria, o que desvinculadas da prática, não funcionam muito bem.” [EF 13]*

*“Recebi somente informações gerais, mas a forma de como lidar especificamente com cada deficiência não foi abordada.” [EE 7]*

*“De uma forma bem geral. Não posso dizer que não recebi, já que tive duas disciplinas abordando o tema, porém acredito que diante de muitas situações não saberei como agir.” [EE 8]*

Diante desses relatos, pode-se perceber que, tanto os estudantes do Grupo A quanto do Grupo B, apresentaram insegurança sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, afirmando que faltaram vivências referentes ao trabalho com a atuação na prática do cotidiano educacional.

## **Não**

*“Não. Seria preciso ter mais disciplinas sobre Educação Especial.” [EF 7]*

*“Não, o curso tem uma falha muito grande nas disciplinas de metodologia e práticas como um todo. Em relação às práticas pedagógicas para o contexto inclusivo não temos disciplina.” [EE 3]*

Percebe-se a partir das ponderações dos estudantes, sendo um do Grupo A e um do Grupo B, ao versarem sobre o Curso de Pedagogia, enfatizam que apresentam lacunas quanto às disciplinas referentes à metodologia e práticas.

Ao observar a Tabela 15, nota-se que 12,50% dos estudantes do Grupo A avaliaram como adequadas as orientações recebidas durante a graduação. No entanto, a partir dos dados do questionário, destaca-se que a maioria dos universitários desse mesmo Grupo expressou uma escassa orientação recebida para a prática pedagógica para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com Mazzotta (1993), além de fundamentos sociais e psicológicos da composição de programas de ensino, é necessário que os Cursos de formação inicial assegurem aos seus estudantes experiências com a teoria articuladas com práticas com crianças que apresentem NEE, e também precisa abranger informações sobre as singularidades dessas crianças, perpassando, assim, acerca das práticas educativas mais enaltecidas nesse contexto vigente, atreladas aos fundamentos teóricos e experimentais sobre as quais tais práticas estão sustentadas.

Para tanto, também para amparar a prática pedagógica é necessário estabelecer parceria com profissionais desta temática, como entre os professores especialistas em Educação Especial e os professores da sala regular (GIROTO, POKER, OMOTE, 2012). Desta maneira, é

fundamental constituir pesquisas, atividades colaborativas entre os profissionais desta área no espaço educacional, como também assinala Mendes, Almeida e Toyoda (2011).

Em outro ponto foi avaliado como os estudantes consideram a **contribuição a partir do estágio na prática com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais**. Os dados dessa indagação são apresentados na Tabela 16.

**Tabela 16 Contribuição a partir do estágio na prática com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais**

Especificações	n° de alunos EF		n° de alunos EF	
	n° absoluto	n° percentual	n° absoluto	n° percentual
<b>O estágio contribuiu</b>	6	37,50%	5	42%
<b>Não</b>	9	56,25%	6	50%
<b>Teve contato prático em outra circunstância</b>			1	8%
<b>Sem resposta</b>	1	6,25%		

Fonte: Eixo Temático 3: Práticas pedagógicas. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

A seguir apresentam-se trechos dos registros dos estudantes dos Cursos de Pedagogia, elencados entre as particularidades do estágio na prática com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Assim na apresentação do subtema, assinalam-se as seguintes especificações: o estágio contribuiu; não; teve contato prático em outra circunstância e sem resposta.

### **O estágio contribuiu**

*“Sim. Na sala em que realizei meu estágio docente havia uma menina com Síndrome de Down, que exigia muita atenção da professora, que tinha dificuldades em trabalhar conjuntamente com ela e os demais alunos. E na escola não havia profissionais especializados para auxiliar a prof.<sup>a</sup> em atividades na sala de aula.” [EF 2]*



*“Sim. Tive contato com uma aluna com Síndrome de Down, **ela reconhecia todas as letras e algumas palavras**, porém não permanecia em sala de aula, sempre fugindo e tentando sair da escola.” [EF 3]*

*“No curso de Pedagogia não, somente na prática de docência. **A vivência fica muito complicada porque não sei como proceder ou que metodologias utilizar.**” [EF 11]*

*“Sim, no estágio curricular (Pré-escola), no segundo ano do curso, porém, **o contato com a criança (com Síndrome de Down) foi muito restrito**, a professora da sala de aula preferia que eu a ajudasse com os demais alunos enquanto ela direcionava atenção à criança deficiente.” [EE 9]*

*“Sim, no estágio da pré-escola na 5ª etapa, uma criança com Síndrome de Down. Foi uma vivência muito diferente, **literalmente aprendi com a prática**, pois tinha pouca teoria e foi na convivência com essa criança que aprendi como lidar, foi bem difícil, levei quase o estágio inteiro para aprender a como ensinar o conteúdo a ele, pois o que complicava a situação era que às vezes ele era agressivo. No fim **aprendi muito, porém não o suficiente para lidar com isso ou querer trabalhar.**” [EE 10]*

Grande parte dos estudantes de ambos os Grupos expressaram que tiveram contato com crianças com Síndrome de Down por intermédio dos estágios. No entanto, acredita-se que essas vivências contribuíram para a formação inicial desses futuros professores, mas por meio destas experiências vividas no cotidiano dos estágios, não se pode afirmar que eles estejam preparados e seguros para atuar com essa área da docência.

### **Teve contato prático em outra circunstância**

*“No estágio não, mas através do **projeto aluno pesquisador** teve uma experiência prática com aluno com Necessidades Educacionais Especiais. Esta vivência **foi muito difícil**, principalmente **em relação à dificuldade em fazer atividades diferenciadas que o atendesse**, e uma certa **insegurança sobre as possibilidades de atingir os objetivos e também uma falta de clareza dos próprios objetivos**. Mesmo sendo uma criança em condições de ser alfabetizado isso ainda não foi feito.” [EE 3]*

Um estudante do Grupo B ponderou que o contato com alunos com NEE foi graças à participação em um projeto aluno-pesquisador desenvolvido na instituição de Ensino Superior. Pode-se enfatizar que, 56,25% dos estudantes do Grupo A e 50% dos estudantes do Grupo B,

registraram que o estágio não contribuiu na prática com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Por meio dos registros dos graduandos compreende-se a necessidade de estreita proximidade entre o ambiente acadêmico e o meio educacional, de modo que os docentes universitários estabeleçam uma sintonia junto aos estudantes do Curso de Pedagogia e aos professores do ensino regular em âmbito nacional.

Um grupo de acadêmicos em Portugal, ao buscar colaborar com as discussões em andamento no sistema educacional português, estruturou o documento ‘*Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões*’. Os autores deste documento destacaram a relevância de conhecimentos que fomentem o desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade na formação inicial de professores para o ensino regular. Para esses autores, os conteúdos estruturados da formação inicial precisam estar presentes não apenas por meio de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo aplicado em toda a matriz curricular do curso (COSTA et al., 2006).

Os participantes também foram interrogados referentes às **considerações apontadas sobre a prática pedagógica acerca da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Especial**. Os dados obtidos nessa averiguação encontram-se na Tabela 17.

**Tabela 17 Considerações apontadas sobre a prática pedagógica acerca da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Especial**

Especificações	nº de alunos EF		nº de alunos EF	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
<b>Dificuldades para realizar atuação</b>	4	25%	2	16,66%
<b>Não atua</b>	3	18,75%	4	33,34%
<b>Sem resposta</b>	9	56,25%	6	50%

Fonte: Eixo Temático 3: Práticas pedagógicas. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Em seguida, estão apresentadas as ponderações dos estudantes do Curso de Pedagogia frente ao subtema das considerações apontadas sobre a prática pedagógica acerca da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Especial, e as particularidades nos registros dos estudantes referentes às dificuldades para realizar atuação na prática.

### Dificuldades para realizar atuação

*“A inclusão como tem sido imposta e implantada nas escolas é desumana para os professores e para os alunos com necessidades especiais.” [EF 8]*

*“Falta de interesse do governo em “incluir” e não “excluir” como tem feito; respeito a essas pessoas; consciência de toda sociedade; cidades, escolas e universidades adaptas para recebê-los; falta de professor e materiais adequados.” [EF 11]*

*“Penso que falta clareza e preparação da escola e professores para receber estes estudantes.” [EF 14]*

*“Desenvolvo o **PIBID** – Programa Institucional de bolsa de Iniciação a Docência em uma escola estadual, a qual nunca presenciei alunos numa perspectiva inclusiva, entretanto, o espaço físico não colabora com possíveis dificuldades físicas, visuais.” [EF 15]*

*“Na escola em que atuo, quase não há alunos com deficiência (grave). Porém, não há profissionais capacitados na área nesta escola, o que faz muita falta.” [EE 2]*

*“Primeiro temos que apontar que a escola não é uma ilha. Ela influenciada pela sociedade e pode também influenciar, sendo assim, como pensar uma escola inclusiva numa sociedade que nega a milhares de pessoas o acesso a condições dignas de vidas. Essa reflexão é importante de ser feita para que criemos uma perspectiva idealista da escola inclusiva.” [EE 3]*

Nesta questão, 56,25% dos estudantes do Grupo A deixaram em branco a pergunta. O mesmo foi evidenciado no Grupo B, em que 50% dos universitários também não responderam essa indagação, assim percebe-se a resistência por um momento. Nesse momento, cabe indagar, será que tal pergunta mexeu com a estrutura e lembranças de processos internos correspondentes à formação inicial?

Por conseguinte, a maioria dos estudantes das duas Instituições de Ensino Superior não respondeu essa questão. Por meio dessa interrogação, observou-se que apenas 4 graduandos do Curso Grupo A posicionaram-se diante dessa pergunta. Percebeu-se com unanimidade que essa questão foi a que mais os participantes deixaram em branco, isto é, não responderam. Cabe à inquietação, até que ponto falar, pensar, versar, arrolar sobre Educação Especial e educação na

PEI de fato envolvem, mexem com o cotidiano destes estudantes, de modo que se impregnem e deixem se aprofundar nos emaranhados da prática pedagógica? Nota-se que essa característica peculiar é latente e, sendo assim, evidencia-se que é preciso repensar e reformular urgentemente o "**como formar o Pedagogo de amanhã**". Tal inquietude movimenta-se diante desse cenário igualitário e fragmentado da formação docente para atuar na escola regular com obrigatoriedade, seguindo os parâmetros normativos das políticas públicas, vê-se essa tal "fragmentação" de se formar para ser professor. Como poder formar um professor se em sua própria formação não há aberturas, incitações, ensejos, amparos, respaldos para a sustentação da sua ação docente? Nestes palcos atuais assiste-se ao triste espetáculo do fazer e do "era para ter" nos Cursos de licenciaturas de Pedagogia em universidades públicas.

Deste modo, pensar em uma política de formação de professores corresponde a tratar com a mesma seriedade a formação inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e a formação continuada, a procura de uma educação de qualidade, que de fato garanta a inclusão de todos (CAMPOS, 1999; FREITAS, 1999b; FREITAS, 2007).

A seguir, outro aspecto elencado no questionário teve o intuito de averiguar a **participação dos graduandos em eventos e pesquisas na área abordada desse estudo**. Os dados obtidos nessa parte encontram-se no **Eixo Temático 4**.

#### **6.1.4 Eixo Temático 4: Participação em eventos e em pesquisas**

##### **Esse Eixo Temático foi abordado enfocando os subtemas**

**4.1 Participação em eventos direcionados à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

**4.2 Participação em projetos de pesquisa referentes à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Neste agrupamento, os participantes fizeram uma análise geral da sua atuação em eventos e projetos de pesquisa. A seguir na Tabela 18 estão evidenciados os dados quanto à **participação em eventos direcionados à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

**Tabela 18 Participação em eventos direcionados à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Especificações	n° de alunos EF		n° de alunos EF	
	n° absoluto	n° percentual	n° absoluto	n° percentual
<b>Participação em um evento</b>	2	12,50%	4	33,34%
<b>Participação em vários eventos</b>			2	16,67%
<b>Participação em um Minicurso</b>	2	12,50%	1	8,33%
<b>Participação em ACIEPE</b>	1	6,25%		
<b>Curso de LIBRAS</b>			1	8,33%
<b>TCC articulado com a área</b>	1	6,25%		
<b>Não</b>	8	50%	3	25%
<b>Sem resposta</b>	2	12,50%	1	8,33%

Fonte: Eixo Temático 4: Participação em eventos e pesquisas. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Apresentam-se a seguir trechos dos apontamentos dos estudantes quanto à participação em eventos direcionados à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir das contribuições da graduação. Estes estão elencados entre as particularidades mais enfatizadas nos registros dos estudantes. Assim na apresentação do subtema, seguem-se as seguintes especificações, as quais se centram: a participação em um evento; participação em vários eventos; participação em um minicurso; participação em ACIEPE; curso de LIBRAS; TCC articulado com a área; não e sem resposta.

### Participação em um evento

*“Particpei de um evento, me interessei bastante por este tema, até mesmo porque tenho alunos de Inclusão e não sei como lidar com isso.” [EF 11]*

*“Particpei apenas de um seminário oferecido pelo PET-Pedagogia no primeiro ano do curso (2008), acredito que não acrescentou muitos conhecimentos para minha formação, pois foram poucas palestras, sendo assim, não possibilitou um aprofundamento acerca do tema.” [EF 12]*

Nota-se por meio destes dados que os estudantes do Grupo A não participam do Congresso de Educação Especial organizado bianualmente pela instituição em que estudam. Observa-se também que os estudantes têm a ciência de que um evento não possibilita o aprofundamento nessa área.

### Participação em vários eventos

*“Sim, participava todos os anos do Ciclo de Seminários em Educação Especial, realizado pelo PET-Pedagogia. Este evento acrescentava em minha formação no sentido de pensar a minha futura prática como professor, uma vez que profissionais da área eram convidados para as mesas redondas, além dos doutores. Tais eventos contribuíram muito na minha formação, pois através das leituras indicadas nestes eventos pude adquirir novos conhecimentos acerca da área da educação especial.” [EE 2]*

*“Particpei de algumas palestras, que relataram experiências de ensino da Educação Especial. O evento REATECH foi uma exposição que me acrescentou contribuição sobre como olhar para as deficiências pensando nas adaptações de instrumento de ensino.” [EE 9]*

Dentre os estudantes do Grupo B, apenas dois (2) assinalaram as contribuições na participação em eventos, para pensar e conhecer de certo modo a Educação Especial, as suas metodologias e práticas.

### Participação em um Minicurso

*“Participei de um minicurso sobre deficiência visual, que ajudou a pensar sobre as dificuldades pelos D.V. e os seus professores.” [EF 4]*

*“Sim, eu participei de um minicurso com o tema “Adaptação, adequação curricular” para alunos com necessidades educacionais especiais, o qual me ajudou a entender a necessidade de conhecer muito bem o aluno com necessidades especiais para poder definir os objetivos a ser alcançado, e nunca duvidar, tendo como ponto de partida o achismo.” [EE 3]*

Nestes relatos, tanto de estudantes do Grupo A como de um universitário do Grupo B, observa-se o direcionamento destes Minicursos especificados, sendo um referente à deficiência visual e o outro relacionado às adaptações acerca do currículo. Estes estudantes de ambos Cursos de Pedagogia evidenciaram as contribuições de cada minicurso para a formação inicial.

### **Participação em ACIEPE**

*“Participei da 'ACIEPE Brinquedoteca para todos', que foi importante para aprender a confeccionar brinquedos para alunos com alguma deficiência, da educação infantil.” [EF 6]*

Apenas um estudante do Grupo A informou que participou de uma ACIEPE (Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão), nessa atividade abordou-se sobre brinquedos da Educação Infantil para crianças com deficiência.

### **Curso de LIBRAS**

*“Fiz um curso de Libras aqui por 2 meses.” [EE 4]*

De tal modo, apenas um estudante do Grupo B especificou que participou de um Curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) oferecido pela instituição à qual pertence.

### **TCC articulado com a área**

*“O meu trabalho de conclusão de curso foi sobre E. E., o que me fez pesquisar e ler bastante sobre o assunto. Me ajudou a compreender um pouco sobre E. E. e políticas de inclusão.” [EF 2]*

Um estudante do Grupo A ressaltou que seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) foi pautado na área de Educação Especial, tal entrelaçamento evidencia que este estudante contempla estudos e pesquisas nessa temática.

É interessante observar que 2 estudantes do Grupo B relataram participar de vários eventos, enquanto nos registros dos alunos do Grupo A isso não foi evidenciado.

Um dos estudantes do Grupo A (Instituição Federal de Ensino Superior) pontuou o desenvolvimento da sensibilização mediante a participação de um Minicurso sobre deficiência visual.

A partir dos resultados de estudantes do Curso Grupo A, observou-se que oito deles responderam “não” quanto à pergunta referente à participação em eventos relacionados à temática Educação Inclusiva, e duas pessoas não responderam a questão. Assim sendo, percebe-se a contrariedade dos relatos frente às condutas, isto é, o hiato das expressões, pois nessa Instituição Federal é oferecido bienalmente o Congresso Brasileiro de Educação Especial.

Para avaliar a presença dos estudantes na **participação em projetos de pesquisa referentes à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**, ponderou-se sobre esta questão no questionário. Os dados dessa interrogação encontram-se expostos na Tabela 19.

**Tabela 19 Participação em projetos de pesquisa referente à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Especificações	nº de alunos EF		nº de aluno EE	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
<b>Participou</b>	1	6,25%	1	8,34%
<b>Não participou</b>	12	75%	11	91,66%
<b>Sem resposta</b>	3	18,75%		

Fonte: Eixo Temático 4: Participação em eventos e pesquisas. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.



Em seguida, observam-se as considerações dos estudantes referentes à **participação de projetos de pesquisa relacionados à educação na Perspectiva da educação Inclusiva**, dando destaque às particularidades nos registros dos estudantes. Assim na apresentação do subtema seguem-se as seguintes especificações no que diz respeito à participação em tais projetos.

### **Participou**

*“Realizei pesquisa bibliográfica voltada à formação de professores para o ensino regular e Ed. Especial com base em teses e dissertações da UFSCar, UNESP Marília e Araraquara. Foi uma pesquisa interessante que **mostrou que apenas a formação inicial não é suficiente para atuar no contexto inclusivo escolar e que deve haver um trabalho conjunto entre profissionais de E. E. e professores do ensino regular para que estudantes e professores possam se beneficiar com a inclusão.**” [EF 2]*

*“Sim, participei de um grupo de Estudos daqui onde discutíamos e elaborávamos projetos nessa área. Foi muito importante, pois **deu as estruturas básicas para o trabalho de inclusão.**” [EE 1]*

A partir dos registros dos estudantes, apenas um estudante de cada Grupo, tanto A como B, destacaram que participaram de projetos de estudos acerca dessa área, o que contribuiu para a sua formação. Os participantes assinalaram que, embora os projetos tenham colaborado com a formação inicial, sozinhos eles não abrangem todo o estudo, a investigação versando ainda a necessidade de uma formação permanente que não se finaliza.

Nota-se que 75% dos estudantes do Grupo A não participaram de projetos de pesquisa na área, e 91,66% dos estudantes do Grupo B também enfatizaram a sua ausência em projetos dessa natureza. Situação muito preocupante e que implica vários apontamentos.

Foram evidenciados dados expressivos nas duas instituições quanto a não participação em projetos de pesquisa. Mediante essa nitidez que, embora as universidades sejam representantes de grupos de pesquisa na área, algum fator reflete neste cenário, pois os estudantes não buscam investigar de modo mais aprofundado o campo de conhecimento da Educação Especial.

Frente às questões políticas que encadeiam a aprovação de projetos de pesquisa e concebem a liberação de verbas públicas para o financiamento de pesquisas na área investigada, e

também mediante todo o percurso histórico arrolado para a consolidação do direito ao sistema educacional inclusivo, percebem-se ensaios para que se instaure de fato o processo de escolarização, subsidiado pelo direito à educação das pessoas com deficiência. Ademais, isto fica evidenciado nos períodos que compõem a historicidade de empenhos para reivindicar, regularizar e implantar dispositivos legais acerca das políticas públicas relacionados aos direitos à educação das pessoas com deficiência e/ou NEE.

Diante deste panorama, por intermédio das questões de políticas, tal conjectura estabelece de acordo com Saviani (2007a) ao articular sobre o “problema dos melhores”, relacionado à atribuição da universidade na formação das elites intelectuais, compreendendo pensadores, cientistas, professores, educadores, técnicos, entre outros.

A seguir, a pesquisa buscou investigar a estimativa do estudante sobre **sentir-se preparado para atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Os dados desta verificação encontram-se no **Eixo Temático 5**.

### **6.1.5 Eixo Temático 5: Estimativa sobre sentir-se preparado para atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

#### **Esse Eixo Temático foi abordado enfocando o subtema**

#### **5.1 Percepção de sentir-se preparado para atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Teve-se o intuito, por meio do questionário, de perguntar como o estudante se **sente em relação a estar preparado para atuar nesse cenário**. Os dados obtidos encontram-se na Tabela 20.

**Tabela 20** Percepção de sentir-se preparado para atuar com a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva

Especificações	nº de alunos EF		nº de alunos EF	
	nº absoluto	nº percentual	nº absoluto	nº percentual
<b>Não se sente preparado</b>	8	50%	6	50%
<b>Expressões quanto às lacunas na graduação</b>	7	43,75%	6	50%
<b>Sem resposta</b>	1	6,25%		

Fonte: Eixo Temático 5: Estimativa sobre sentir-se preparado. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Em seguida notam-se as considerações dos estudantes, por meio do questionário, frente a sua estimativa de sentir-se preparado para atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentando as particularidades mais destacadas nos registros dos estudantes. Assim na apresentação do subtema, seguem-se as seguintes especificações, sendo elas: não se sente preparado; expressões quanto às lacunas na graduação e sem resposta.

### **Não se sente preparado**

*“Não, pois os subsídios oferecidos pelo curso não são suficientes para uma atuação responsável e competente.” [EF 1]*

*“Não me vejo preparada e tenho muita insegurança para lidar com essa Perspectiva Inclusiva, não me sinto preparada. Pouco foi visto e discutido durante o curso de graduação.” [EF 2]*

*“Não, mas é preciso considerar que minha formação não acaba ao final da graduação. O pedagogo, como qualquer outro profissional não é multitarefas. Não sou contra a inclusão, sou contra a inclusão na forma como ela tem sido feita, com a ampliação das atribuições ao professor e diminuição cada vez maior de condições dignas de trabalho.” [EF 8]*

*“Não, mas penso que essa preparação se dá quando tivermos o contato efetivo com essa situação e a vincularmos com a teoria estudada na graduação.” [EF 13]*

*“Não. Penso que nós, enquanto professores, sempre precisamos estar buscando algo por fora. Não, pois o que pude aprender sobre essa temática foi muito pouco*

*comparado a realidade da escola. Existem inúmeras especificidades e diferentes deficiências presentes no âmbito escolar. Para que o professor dê conta dessa demanda muitos cursos e capacitações ainda precisam ser realizados.” [EE 4]*

*“Não. A rede pública de ensino o processo de inclusão é falho e precisaria ter cursos de especialização e estágios para conseguir desempenhar o trabalho docente na rede pública de ensino.” [EE 5]*

*“Não, de forma alguma. Não me vejo preparada. Um semestre foi muito pouco para que os conteúdos necessários à atuação em Educação Especial fossem apropriados.” [EE 9]*

*“Não me vejo preparada, pois recebi uma formação muito precária a respeito desse assunto.” [EE 11]*

*“Como já afirmei o curso de Pedagogia ofereceu apenas uma disciplina obrigatória acerca do tema. Ademais, as outras disciplinas, como por exemplo, as disciplinas de metodologia, não abarcavam o tema nas aulas. Nesse sentido, não me sinto preparada para trabalhar na Educação na Perspectiva Inclusiva.” [EE 12]*

Os estudantes do Grupo A e do Grupo B asseveraram que não sentem preparados para atuar com a educação na PEI. Por meio de seus registros a partir do questionário, notam-se em suas afirmações as expressões referentes à insegurança, à necessidade de mais estudo a respeito desse tema, de cursos de formação continuada, referentes também à necessidade de outras disciplinas inter-relacionarem essa área, dentre outras especificações que pontuam.

### **Expressões quanto às lacunas na graduação**

*“Para trabalhar com qualquer deficiência será necessário pesquisar, compreender e entender como trabalhar com o(s) aluno(s), não, penso haver uma falha nesse sentido, a questão da Ed. Especial deveria ter sido mais trabalhada.” [EF 4]*

*“Não, tenho que aprender mais, não é possível você trabalhar com algo que tenha dúvida, sem saber de como se portar, que metodologias utilizar e como proceder em sala.” [EF 11]*

*“Não, possuo pouca base teórica e prática, e dependendo do caso, não sei como trabalhar.” [EF 12]*

*“Não, pois a formação foi superficial precisamos de mais tempo, e de disciplinas obrigatórias que trate deste tema.” [EE 1]*

*“Não, até o momento, não. Minimamente, penso que deveríamos realizar o eixo, a nível de graduação, em Educação Especial, formação não oferecida mais aqui nessa instituição.” [EE 2]*

*“Se pensarmos a partir da relação com o ‘outro’ eu estou. Mas se for pensa em relação a conteúdo, metodologia e prática não. Por exemplo, não temos uma disciplina que aborda as questões étnico-raciais ou conteúdos da cultura africana. Numa perspectiva conceitual o curso é muito o nosso calcanhar de Aquiles e a metodologia é o como fazer, mesmo porque há teorias pedagógicas que negam necessidade de um método. Se pensarmos a partir de uma perspectiva política eu posso trabalhar. Mas novamente falharia recursos metodologias e uma prática pedagógica que atenda os alunos com necessidades especiais. Eu vejo que a defesa de uma escola inclusiva é uma posição política, por isso faça essa separação entre uma perspectiva política e uma ação pedagógica.” [EE 3]*

*“Não, porque não tive uma preparação na graduação. Acho que a graduação teve falhas e não nos proporcionou aprofundar nesse tema.” [EE 6]*

*“Não. Apesar do que vimos durante a graduação me sinto despreparada, já que foram apenas 2 disciplinas relacionadas com o assunto. Não. É necessário conhecer as diversas deficiências e limitações que os alunos possam ter e a forma de se trabalhar para quando se deparar saber como agir.” [EE 8]*

Os estudantes dos dois Grupos relataram também que o Curso de Pedagogia apresenta sérias lacunas. Ao responderem a questão sobre "Você se vê preparado(a) para atuar com as questões relativas à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva?" enfatizaram que a formação para essa área foi despreendida da atuação dentro da realidade desta temática, sendo que grande parte dos estudantes de ambos os Grupos pontuaram que não sabem qual metodologia, qual maneira e como fazer para atuar na educação na PEI.

O estudante do Grupo B [EE 3] aproveita para assinalar que o Curso também não apresenta uma disciplina que trabalha com as questões étnico-raciais ou referente à cultura africana. Deste modo, o estudante denuncia que no Curso de Pedagogia não há uma formação pensando acerca das particulares étnico-raciais e tão pouco da Educação na PEI.

Ademais, a estudante [EE 8] afirmou “*Não. Apesar do que vimos durante a graduação me sinto despreparada, já que foram apenas 2 disciplinas relacionadas com o assunto.*”. A mesma afirma novamente sua necessidade, deixando mais uma vez latente a lacuna vivenciada durante a sua formação inicial no Curso de Pedagogia. Isto apresenta a inquietude sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos saberes e competências desse profissional que atuará (neste caso em específico, a graduanda já se encontra exercendo a função docente) diretamente na Educação Básica. Inquieta-se, principalmente, sobre o desenvolvimento profissional docente, em restrito, dessas pessoas, ou ainda desses sujeitos formados por esta nova "roupagem" do Curso de Pedagogia, modelo este que está implantado em âmbito nacional, sendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia - Resolução nº 1/2006 estão instituídas em todo o cenário brasileiro.

Destaca-se também que ao perguntar "Na sua formação do Curso de Pedagogia, você se vê preparado para trabalhar na educação na Perspectiva da Educação Inclusiva? Justifique sua resposta", a estudante mais uma vez [EE8] assinala que “*Não. É necessário conhecer as diversas deficiências e limitações que os alunos possam ter e a forma de se trabalhar para quando se deparar saber como agir.*” Por meio desta expressão, compreende-se a necessidade de conhecer mais esta área e o como atuar no contexto educacional da PEI.

Rodrigues (2006) versa sobre as doze ideias referentes à Educação Inclusiva. Tal condição da PEI é tensa, por meio dos relatos dos estudantes dos dois Grupos pode-se encontrar resquícios e vestígios da autoavaliação que os estudantes elaboraram de suas próprias formações. Fica evidente, por meio dos apontamentos dos estudantes, que eles próprios possuem a ciência de seu despreparo profissional para atuar com a Educação Especial e com a educação na PEI. Para tanto, o que mais sobressaia destas afirmações são narrativas, o que significa que estes juízos tornaram-se, de certo modo, típicos e presentes perante o olhar de autoavaliação destes universitários. Surpreendentemente, parece que esta circunstância está naturalizada entre os participantes, sendo que se transcende a ideia de que nada se pode fazer para que algo seja modificado.

De acordo com Severino (2006)

é por isso mesmo que **a educação exige um profissional extremamente bem preparado para sua condução**. Ao contrário do que muitos pensam e do que a tradição cultural brasileira reforça, a educação não pode ser conduzida de forma espontaneísta. Daí a necessidade de um profissional muito bem capacitado para lidar com o conhecimento e com os valores envolvidos no processo educativo. Na verdade, **sua formação deve torná-lo sensível a todas as exigências do processo educativo e competente em atendê-las, de modo a torná-lo eficaz, produzindo seus efeitos sobre as novas gerações** (Severino, 2006, p. 65). (grifos nossos)

Ademais, compreende-se que os futuros professores devem ser formados em um Curso sólido e rico em suas especificidades. Para tanto, outras inquietudes foram ponderadas ao discorrer sobre a formação e a conduta docente nesse estudo, mais precisamente referente à atuação docente de tais estudantes. Este fato estimula a querer continuar a caminhar por entre as pesquisas em outros momentos, que por ora não compete aqui neste estudo de dissertação, devido à sua curta extensão.

Para finalizar as indagações do instrumento questionário, perguntou-se aos estudantes sobre a concepção de qual **profissional deve atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Os dados obtidos dessa questão são evidenciados na Tabela 21 e na Tabela 22 que se encontram no Eixo Temático 6.

#### **6.1.6 Eixo Temático 6: Concepções sobre profissionais que devem atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

**Esse Eixo Temático foi abordado enfocando o subtema referentes aos apontamentos de concepções sobre profissionais que devem atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto escolar**

A seguir, nas Tabelas 21 e 22 estão apresentados dados dos **apontamentos de concepções sobre profissionais que devem atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto escolar**.

**Tabela 21 Grupo A Respostas dos estudantes quanto ao tipo de profissional que deve atuar com educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

<i>Profissional/Atribuição do grau relevância</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<b>Qualquer profissional interessado</b>	4	1	2	-	-	-	-
<b>Professor regular</b>	4	4	2	1	-	-	-
<b>Professor específico Educação Especial</b>	3	-	-	1	-	-	-
<b>Professor da sala de recurso multifuncional</b>	1	3	1	-	-	-	-
<b>Fonoaudiólogo</b>	1	1	1	1	-	-	-
<b>Terapeuta Ocupacional</b>	-	1	3	1	-	-	-
<b>Fisioterapeuta</b>	-	-	2	1	-	1	-
<b>Coordenador Pedagógico</b>	-	1	5	1	-	-	-
<b>Diretor de escola</b>	-	2	-	1	1	-	-
<b>Psicólogo</b>	-	2	1	-	1	-	-
<b>Médico</b>	-	-	1	-	-	-	1
<b>Qualquer profissional preparado</b>	1	1	-	3	-	-	-
<b>Outros</b>	1	-	-	-	-	-	-
<b>Professor Ed.Especial</b>							

Fonte: Eixo Temático 6: Concepções sobre o profissional que deve atuar. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Nota-se que a maioria dos estudantes do Grupo A especificaram que tanto o professor da sala regular, quanto o professor específico da Educação Especial ou qualquer profissional interessado têm que atuar com a PEI. Destacou-se também como relevância a atribuição do coordenador pedagógico da escola.

Em seguida, apresentam-se os dados referentes aos apontamentos de concepções sobre profissionais que devem atuar com a educação na PEI no contexto escolar do Grupo B.



**Tabela 22 Grupo B Respostas dos estudantes quanto ao tipo de profissional que deve atuar com educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**

<i>Profissional/Atribuição do grau relevância</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<b>Qualquer profissional interessado</b>	-		1	-	-	-	-
<b>Professor regular</b>	4	3	1		-	-	-
<b>Professor específico Educação Especial</b>	5	1	-		-	-	-
<b>Professor da sala de recurso multifuncional</b>	2	5		-	-	-	-
<b>Fonoaudiólogo</b>		1	2			-	-
<b>Terapeuta Ocupacional</b>	-		1	1	-	-	-
<b>Fisioterapeuta</b>	-	-		1	-		-
<b>Coordenador Pedagógico</b>	-	1	3	1		-	-
<b>Diretor de escola</b>	-		1	2		-	-
<b>Psicólogo</b>	-	1	1	2		-	-
<b>Médico</b>	-	-		-	-	-	-
<b>Qualquer profissional preparado</b>	1		-	2	-	-	-
<b>Outros</b>		-	1	1	-	-	-
<b>Professor Ed.Especial</b>							

Fonte: Eixo Temático 6: Concepções sobre o profissional que deve atuar. Dados da Pesquisa. Elaboração própria.

Observa-se que grande parte dos estudantes do Grupo B especificaram que tanto o professor específico da Educação Especial, como o professor da sala regular, dentre vários outros profissionais, devem atuar com a PEI. Na sequência, ressaltou-se também como relevância a atribuição do professor da sala de recurso multifuncional.

É importante enfatizar a partir das palavras de Saviani (2007a) que, diante da realidade da formação inicial de Cursos de Pedagogia atrelados ao campo de conhecimento da Educação Especial “[...] **a unidade de formação de professores e a unidade de espírito**’, [são ratificadas ao versar que] **a formação de todos os professores**, de todos os graus, **deve ser elevada ao nível superior e incorporada às universidades** (SAVIANI, 2007a, p.249).” (grifos nossos)

Para tanto, perante esse contexto, o país deve procurar desenvolver a composição do sistema de ensino universitário, fundamentalmente os imbricados com a formação de licenciaturas, particularmente na singularidade da formação de Cursos de Pedagogia. Neste cenário educacional é essencial o apoio do Estado para desencadear implementações de ordem do espaço, com a finalidade de que as instâncias reguladoras “aceitem” a educação brasileira vigente e acolham a realidade vivenciada dentre os muros escolares entrelaçadas com a Educação Especial.

Deste modo, considera-se que a formação inicial precisa formar professores preparados para a docência na educação inclusiva, assegurando ao futuro professor, dentre outros fatores, uma formação sólida e apropriada no que compete aos diferentes procedimentos pedagógicos que abarquem o “saber” e o “saber fazer” (BUENO, 1999) em que inclui o processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças/alunos.

Ademais, a educação inclusiva apresenta-se nessa sociedade vigente como um desafio tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada do professor. Por conseguinte, é necessário que essa formação conceba e considere esse cenário, com o intuito de realizar um processo de formação de profissionais críticos e conscientes das relações entre a sociedade e a escola, além disso, de sua possibilidade de participação na transformação social, com base na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (MAGALHÃES, 2009). Sendo assim, ao indicar uma sociedade inclusiva, é fundamental estabelecer um novo modelo de referencia de educação e de formação de professores.

Além das particularidades do questionário, esta pesquisa também investigou acerca dos documentos reguladores dos Cursos de Pedagogia por ora estudados. A seguir estão apresentados os resultados e a discussão deste elemento.

## 6.2 Resultados e Análise dos documentos dos dois Cursos de Pedagogia

Segundo Goodson (1995) a correlação entre currículo, como caminho a percorrer, e escola, enquanto instituição responsável pela aprendizagem de conteúdos sucedeu a partir do século XIX com a propagação do sistema escolar. Sendo assim, para Goodson (1995) o currículo será utilizado pela escola como uma ferramenta fundamental para a organização de sua estrutura curricular.

Neste momento, como parte imprescindível deste estudo, além da discussão e análise do instrumento questionário, também se realiza a análise documental da matriz curricular de ambos os Cursos de Pedagogia pesquisados. Diante disso, apresentam-se os dados da última reestruturação curricular, da formação proporcionada, dos objetivos e pilares norteadores dos dois Cursos de Pedagogia.

**Quadro 5 Formação proporcionada, objetivos e pilares norteadores dos dois Cursos de Pedagogia**

	Curso Grupo A	Curso Grupo B
	Última Reestruturação curricular	Última Reestruturação curricular
	2011	2007
Formação proporcionada para atuar	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Educação Infantil</li> <li>● Anos iniciais do Ensino Fundamental</li> <li>● Educação de Jovens e Adultos</li> <li>● Gestão Educacional (com atuação na Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração e Coordenação Pedagógica).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Educação Infantil</li> <li>● Anos iniciais do Ensino Fundamental</li> <li>● Profissionais para o exercício das funções de apoio escolar (gestão, planejamento e coordenação de sistemas, unidades e experiências educacionais escolares).</li> </ul>
Objetivos	<p>São referências básicas para a formação do Pedagogo as concepções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● De que a Escola - especialmente a Escola Pública - é uma importante agência para a criação e democratização</li> </ul>	<p>Formar Pedagogos capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Desempenhar a função básica da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil</li> <li>● Compreender e atuar em unidades</li> </ul>

	<p>do conhecimento e para a transmissão do patrimônio cultural da humanidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De que múltiplos processos educativos ocorrem de forma difusa, de maneira informal, envolvendo a sociedade como um todo;</li> <li>• De que há outros espaços de educação onde os processos de ensino e de aprendizagem podem ser planejados, além da educação escolar;</li> <li>• De que o conhecimento se dissemina de maneira cada vez mais acelerada e diversificada; de que as necessidades atuais da sociedade e do mundo do trabalho exigem dos profissionais de educação uma diversificação maior de funções.</li> </ul>	<p>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> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar e desenvolver ações diferenciadas que estejam vinculadas à situação específica na qual atua, envolvendo-se com o grupo de professores em que pertence, com a comunidade de origem de seus alunos e adequar-se criticamente às diretrizes emanadas dos órgãos educacionais superiores.</li> </ul>
<p><b>Pilares norteadores</b></p>	<p>O Pedagogo, como profissional cuja identidade está vinculada ao ensino e à gestão de sistemas, unidades e projetos educativos, tem seu espaço de atuação diversificado, podendo trabalhar em instituições escolares e não-escolares, públicas, privadas ou comunitárias. O princípio básico da formação contempla três dimensões relacionadas: Docência, Gestão democrática e Pesquisa.</p> <p>A Docência confere a identidade do Pedagogo no campo específico de intervenção profissional na prática social. Para tanto, considera-se os diferentes âmbitos e especialidades da prática educativa; o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido no seu contexto; a identificação de problemas educativos e a proposição de alternativas criativas e viáveis às questões da qualidade do ensino, assim como respostas que visem superar a exclusão social.</p>	<p>Possibilitar uma reflexão aprofundada sobre a produção do conhecimento científico em suas diferentes modalidades e proporcionar ao futuro professor condições de experimentação e ensaio sobre "como ensinar", ou seja, como transformar objetos de conhecimentos em objetos de ensino.</p> <p>Possibilitar a aquisição e o domínio de referenciais teóricos que possam ser mobilizados em situações específicas, transformando-se em guias para iniciativas e ações que levem à obtenção dos resultados pretendidos. Entende-se que as disciplinas que caracterizam a formação do Pedagogo devem contemplar elementos de sólida fundamentação teórica, essencial ao exercício da profissão, de modo que prepare um licenciado com desenvolvimento intelectual que inclua dimensões históricas, filosóficas, psicológicas, políticas, sociológicas e didático-pedagógicas. Tais disciplinas e/ou conteúdos devem ir além da transmissão de conhecimentos e</p>

A Gestão democrática, concebida como processo político-administrativo-pedagógico, através, do qual a prática social da Educação é organizada, orientada e viabilizada. Pretende-se, assim, contemplar as atividades educativas nas diferentes formas de gestão e organização de processos educativos, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas.

A Pesquisa trata de questões que emergem da vivência e da reflexão, configurando-se como um exercício de organização e produção de conhecimentos aprendidos e permanentemente reelaborados, a qual impõe a análise e compreensão da realidade na qual ocorrem processos educativos e, conseqüentemente, da produção de conhecimento sobre os mesmo, ao mesmo tempo em que possibilita a reflexão sobre a própria prática profissional, referenciada na perspectiva anterior e a tomada de decisões que permitam articular os níveis da teoria e da prática.

informações específicas, circunscritas aos seus loriginais de conhecimento, devem estar diretamente articuladas aos desafios das rápidas transformações da sociedade e das condições de exercício profissional no campo educacional.

Fonte: Adaptado dos dados de ambos Projetos Político Pedagógico de Cursos de Pedagogia.

Como se pode notar no quadro acima, as realizações da elaboração dos documentos demandaram tempo considerável para a realidade tanto em termos estruturais de organização do currículo, da matriz curricular, quanto em termos de (des)encontros com a variação dos normativos legais, como as regulamentações para o Curso de Pedagogia em âmbito de Brasil.

Observa-se na distribuição dos dados do quadro 5 que os dois Cursos de Pedagogia adequaram-se as indicações emitidas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia de 2006, mediante a Resolução CNE/CP nº1/2006, de modo que, assim, legitimam os certificados

expedidos por estas duas instituições de Ensino Superior. Verificou-se que ambos os Cursos apresentaram a estruturação nas matrizes curriculares provenientes destas Diretrizes.

É oportuno destacar que foi solicitada junto à Coordenação do **Curso Grupo A**, a estrutura curricular do Curso de Pedagogia do ano de 2008, mas conforme dados expressos pela Coordenação atual desse Curso, foi informado de que a matriz de disciplinas ofertadas nos últimos anos vem passando por reformulações. Essa matriz curricular atual é referente ao ano de 2009, sendo fruto destas reformulações, e é a mais vigente, ou seja, a que está em vigor. Sendo assim, para realizar a presente pesquisa teve-se o acesso dessa matriz de estrutura curricular do Curso de Pedagogia que está acoplada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura de Pedagogia de 2011.

Destaca-se que no ano de 1971, foi criado o Curso de Pedagogia Grupo A da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Campus São Carlos, e desde o seu estabelecimento esse Curso Grupo A passou por diversas reestruturações curriculares, e sempre buscou atender as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia determinadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Neste contexto, ao ponderar acerca da formação inicial do Pedagogo para atuar na área da educação inclusiva, percebe-se a partir do quadro acima que o Curso Grupo A, segundo sua última reestruturação curricular, visa proporcionar uma formação que abarque a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e a Gestão Educacional.

Referente ao Curso Grupo B, a reestruturação curricular foi necessária para atender as orientações das DCNP, fundamentalmente no **Curso Grupo B**, que oferecia habilitações em várias áreas na sua matriz curricular, como, por exemplo, em Educação Especial. Como já ressaltado, a Resolução CNE/CP nº1/2006 das DCNP, no Artigo 10 deliberou que as habilitações presentes nos Cursos de Pedagogia, até esse momento, fossem encarregadas a adentrar em regime de extinção a partir do próximo período letivo subsequente à sua publicação. Destaca-se que o Curso Grupo B, já na reestruturação curricular realizada em 2000, concedia aos seus universitários dois eixos de formação, sendo eles: formação docente em Educação Especial, formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e também formação para o

magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio, para administração e supervisão escolar, além de orientação educacional em instituições escolares nos diferentes graus de ensino.

Cabe pontuar que o Curso de Pedagogia Grupo B foi instituído em 1959 no município ao qual pertence, sendo agrupado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) do Instituto Isolado do Estado de São Paulo. No ano de 1976, no dia 30 de janeiro, foi criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Campus Araraquara, sendo a FFCL unificada a esta instituição e seus Cursos regularizados como pertencentes à formação em nível superior.

Desta maneira, da sua constituição no ano de 1959 até a atualidade, o Curso de Pedagogia do Grupo B percorreu diversas reestruturações curriculares, sendo que procurou sempre atender as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia determinadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Ao pensar sobre a formação inicial do Pedagogo para atuar no contexto da educação inclusiva, o Curso Grupo B, com base na publicação da Resolução CNE/CP nº1/2006 das DCNP e da decorrente reestruturação curricular organizada em 2007, começou a ofertar a formação de professores para a Educação Infantil, e alterou também a formação de professores em Educação Especial para Estudos Complementares, substituindo a formação inicial concedida aos estudantes, segundo assinalado em seu Projeto Político Pedagógico. Entretanto, não foi evidenciado na organização curricular deste Curso, indicativos de que ainda esteja sendo ofertada de modo complementar a formação para a docência em Educação Especial.

A seguir, apresentam-se os dados da organização curricular dos dois Cursos de Pedagogia, como também a duração destes, a carga horária total e a distribuição da carga horária.

**Quadro 6 Organização curricular dos Cursos de Pedagogia**

	<b>Organização curricular dos Cursos</b>	<b>Duração do Curso</b>	<b>Carga horária total</b>	<b>Distribuição da Carga Horária</b>
<b>Curso Grupo A</b>	Três dimensões: <ul style="list-style-type: none"> <li>•Docência;</li> <li>•Gestão Democrática;</li> <li>•Pesquisa</li> </ul>	4 anos e meio (10 semestres)	3.270 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2.115 horas teóricas;</li> <li>•645 horas práticas ;</li> <li>•300 horas de estágios;</li> <li>•110 horas Atividades Científico-culturais;</li> <li>•100 horas Atividades Teórico-práticas (pesquisa, IC, extensão e monitoria).</li> </ul>
<b>Curso Grupo B</b>	Três núcleos: <ul style="list-style-type: none"> <li>•Estudos Básicos;</li> <li>•Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos;</li> <li>•Núcleos de Estudos Integrados.</li> </ul>	4 anos (8 semestres)	3.420 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•2.400 horas teóricas;</li> <li>•420 horas práticas;</li> <li>•500 horas de estágio curricular supervisionado;</li> <li>•100 horas de atividades acadêmicas, científicas e culturais.</li> </ul>

Fonte: Adaptado dos dados de ambos Projetos Político Pedagógico de Cursos de Pedagogia.

O quadro acima ilustra a organização curricular dos Cursos, sua duração, a carga horária e distribuição dessa carga horária na matriz curricular dos dois Cursos de Pedagogia. Observa-se que o Curso do Grupo A tem 3.270 horas distribuídas em 10 semestres, e o Curso B apresenta com 3.420 horas organizadas em 8 semestres. O Curso de Pedagogia do Grupo A está organizado em três dimensões, as quais se centram na docência; gestão democrática e pesquisa. Já o Curso Grupo B está estruturado em três núcleos, os quais são: estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleos de estudos integrados.



A partir dos dados enfatizados no quadro 6, nota-se que ambos os Cursos de Pedagogia pesquisados estão em conformidade com os indicativos das DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006, em relação à estrutura curricular, sendo que esses atribuem três núcleos de formação evidenciados no Projeto Político Pedagógico. Para essas Diretrizes, o Curso de Pedagogia, conforme considerado a autonomia das instituições de Ensino Superior e a diversidade brasileira, precisa ser organizado por núcleos de estudos, os quais são: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um núcleo de estudos integrados (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, de acordo com Tanuri (2006)

*[...] não basta dizer que tais perfis poderão ser aprofundados pelas instituições de acordo com suas possibilidades. O desenvolvimento do campo educacional nas últimas décadas, para o qual muito contribui a grande expansão e diversificação dos cursos de pós-graduação, dificulta a cobertura, em um único curso de graduação, de todos os perfis de educadores que hoje são exigidos. Falo mais **especificamente da educação de crianças com necessidades educacionais especiais** (mentais, físicas, visuais e auditivas). Por mais que se avance no sentido da inclusão dessas crianças no âmbito das classes regulares, não há dúvida de que *há limites para a inclusão e que, mesmo com ela, sempre serão necessários docentes, recursos, conhecimentos e condições específicas para contemplar tais alunos com oportunidades iguais de escolarização. Assim, é importante que se aceite a idéia de “aprofundamento” ou de “complementação” ou mesmo, de “nova habilitação”* posterior à formação integrada, para a continuidade de inúmeros cursos atualmente existentes **na área de educação especial e em outras áreas** (TANURI, 2006, p. 80). (Grifos nossos em negrito)*

Desta maneira Tanuri (2006) defende ainda, em nível de graduação, a necessidade de “aprofundamentos complementares” para as demandas sociais que determinam o Curso de Pedagogia como formação básica “por exemplo, para a formação de professores de Educação Especial, de educação indígena, de educação de jovens e adultos” (TANURI, 2006, p. 80).

Com base na análise da matriz curricular, apresenta-se a seguir a estrutura curricular dos dois Cursos de Pedagogia.

## Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia - Grupo A

Quadro 7 Grupo A - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Federal

Sem	Disciplinas				
1º	Educação e Desenvolvimento Psicossocial	Sociologia, Sociedade e Educação	Didática: matrizes teóricas do pensamento pedagógico contemporâneo	Corpo e Movimento	História da Educação I
2º	Relações Sociais e Processo Educacional	Filosofia da Educação I	História da Educação II	Educação, processos grupais e subjetividade	Optativa
3º	Política educacional e organização do ensino no Brasil	Filosofia da Educação II	Educação Infantil: a criança, a infância e as instituições	Optativa	Práticas Sociais e Processos Educativos
4º	Alfabetização e Letramento: Conteúdos e seu Ensino	Didática: Ensino e Aprendizagem	Optativa	Escola e Currículo	Organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
5º	Língua Portuguesa Conteúdos e seu Ensino	Prática de Ensino e Estágio Docente em Alfabetização e Língua Portuguesa	Princípios e Métodos de Administração Escolar	Optativa	
6º	Administração das Escolas de Educação Básica e Planejamento Escolar	Matemática: Conteúdos e seu Ensino	Ciências: Conteúdos e seu Ensino	Optativa	História e Geografia: Conteúdos e seu Ensino
7º	Metodologia do Trabalho Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular	Prática de Ensino e Estágio Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular	Metodologia da Pesquisa Científica	Estágio Supervisionado em Administração Educacional - Ensino Fundamental e	

				Ensino Médio	
<b>8º</b>	Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil	Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil	Estágio Supervisionado em Administração Educacional-Educação Infantil	<b>Introdução a Língua Brasileira de Sinais-Libras I</b>	
<b>9º</b>	Formação de Professores	<b>Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão</b>	Trabalho de Conclusão de Curso I	Didáticas e Educação das Relações Étnico-raciais	Coordenação Pedagógica

Fonte: Adaptado dos dados do Projeto Político Pedagógico - Curso de Pedagogia Grupo A.

De acordo com Oliveira e Leite (2007), para a construção de um sistema educacional inclusivo é necessário fundamentalmente à articulação com o Projeto Político Pedagógico. Entretanto, ao analisar os documentos dos dois Cursos de Pedagogia, pode-se observar que no Curso Grupo A, a disciplina de ‘Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão’ ainda está localizada para ser ofertada no último semestre do Curso. Sendo que, por um lado, nota-se que esta disciplina foi estipulada apenas para o final do rol de disciplinas a ser cursadas pelos estudantes, mas, por outro lado, evidencia-se que esta disciplina pode ter sido pensada para ser oferecida justamente no último semestre do Curso, por conta de que logo após o término da graduação, grande parte dos estudantes enfrentarão o mercado de trabalho e, em consonância a isso, acredita-se que estes irão se inserir no trabalho docente, especificamente no desenvolvimento da profissionalidade docente e, ao fazer um paralelo, estes universitários até "ontem" eram vistos por si próprio e por todos ao seu redor como estudantes, já "hoje" estão com o ofício de atuar em sala de aula, tornando-os assim professoras(es), mais precisamente como professoras(es) iniciantes.

A seguir, apresenta-se a estrutura curricular do Curso de Pedagogia Grupo B.

### **Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia - Grupo B**

Quadro 8 Grupo B - Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Estadual

Sem	Disciplinas				
1º	Psicologia da Educação I	História da Educação I	Estrutura e Funcionamento da Educação	Sociologia da Educação I	Filosofia da Educação I
2º	Sociologia da Educação II	Psicologia da Educação II	Filosofia da Educação II	História da Educação II	Pedagogias da Infância
3º	Desenvolvimento e Educação Infantil	História da Educação III	Educação Infantil: Creches - Estágio Curricular Supervisionado em Ed. Inf: Creches	Psicologia da Educação III	Filosofia da Educação III
4º	Educação Infantil: Pré-escola - Estágio Curricular Supervisionado em Ed. Inf: pré-Escola	<b>Educação Especial</b>	Psicologia da Educação IV	Sócio-Antropologia, Cultura e Escola	Didática I
5º	Estágio Curricular Supervisionado I	Política Educacional Brasileira	Didática II	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização	Optativa
6º	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências	Optativa	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia	Teoria e Prática do Currículo	Linguagens em Educação: teoria e prática
7º	Ação Pedagógica Integrada	Gestão Educacional	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática	Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	Optativa

8º	Coordenação Pedagógica	Optativa	Orientação Educacional- Formação do Educador	Estágio Curricular Supervisionado II	Desenvolvimento Vocacional: Identidade e Escolarização
----	------------------------	----------	--	--------------------------------------	--

Fonte: Adaptado dos dados do Projeto Político Pedagógico - Curso de Pedagogia Grupo B.

Pode-se observar a maneira da organização curricular e a distribuição das disciplinas do Curso de Pedagogia do Grupo B. Nota-se a oferta da disciplina "Educação Especial" no quarto semestre do Curso, isto é, no final do segundo ano da graduação, diferentemente do Curso Grupo A, que concede uma disciplina da área no momento final do Curso, uma vez que, oferta-a no último semestre da formação inicial.

Em conformidade com Goodson (1995, p.31) “[...] o currículo é definido como curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”. Goodson (1995) elucida que o currículo apresenta duas formas de legitimação, ou seja, a “escrita”, que é realizada por documentos, e a “prática”, que se refere à ação ou a execução do que está indicado no currículo impresso. Entretanto, ressalta-se que essas duas configurações do currículo, ainda que sejam diferentes, se complementam, visto que o currículo em si, como esclarece Sacristán (2000, p. 201) também constitui “[...] a ponte entre a teoria e ação, entre intenções ou projetos e realidade [...]”.

A partir dessa concepção de currículo, centra-se na caracterização do currículo escrito, isto posto, regulamentado de ambos Cursos de Pedagogia estudados. A finalidade dessa leitura e descrição é compreender em que medida a formação inicial de professores abrange a área de Educação Especial que pode amparar o trabalho docente no contexto educacional da PEI.

A seguir, apresentam-se os dados referentes ao número de disciplinas obrigatórias e optativas que contemplam na ementa conteúdos relacionados à Educação Especial dos dois Cursos de Pedagogia.

**Quadro 9** Número de disciplinas obrigatórias e optativas que contemplam na ementa conteúdos relacionados à Educação Especial

Número total de disciplinas		Curso Grupo A	Curso Grupo B
Número total de disciplinas		46	40
Número de disciplinas	<b>OB</b>	40	37
	<b>OP</b>	6	3
Número de disciplinas que abordam na ementa, conteúdos sobre Educação Especial	<b>OB</b>	5	2
	<b>OP</b>	6	2

Fonte: Adaptado dos dados dos Projetos Político Pedagógico de ambos os Cursos de Pedagogia.

Nota-se que o Curso de Pedagogia do Grupo A apresenta na matriz curricular um total de 46 disciplinas, sendo 40 disciplinas obrigatórias e 6 de caráter optativas. Referente ao Curso Grupo B, este conta com 40 disciplinas no total, estruturadas em 37 disciplinas obrigatórias e 3 optativas.

Pontua-se ainda que a partir do quadro 9 mediante as análises das ementas, conteúdos da matriz curricular dos dois Cursos estudados, nota-se que o Curso Grupo A apresenta em sua organização 5 disciplinas obrigatórias que “*abordam*” na ementa, conteúdos sobre Educação Especial, e o Curso Grupo B oferta duas disciplinas obrigatórias que “*abordam*” na ementa, conteúdos sobre Educação Especial. Enfatiza-se que tais “*abordagens*” estão em consonância com as exigências das DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006, uma vez que há a indicação da abertura para tratar da questão da *diversidade*, demanda essa que se compreende que não corresponde de fato, com a temática da Educação Especial.

A seguir, apresentam-se os dados das disciplinas obrigatórias que contemplam em suas ementas conteúdos relacionados à Educação Especial. Conforme indicam as DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006, a formação tem que contemplar a “*consciência da diversidade e o respeito às diferenças*”. Assim, buscou-se na análise documental das ementas das disciplinas de ambos os Cursos as que atendiam as normativas estabelecidas dessas Diretrizes.

**Quadro 10 Disciplinas obrigatórias que contemplam em suas ementas, conteúdos relacionados à Educação Especial**

	Nome da Disciplina	Créditos		Ano e semestre em que é oferecida	Ementa
		Teóricos	Práticos		
<b>Curso Grupo A</b>	Introdução à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	2	-*	Quarto ano (8º semestre)	Surdez e linguagem; Papel social da língua brasileira de sinais (LIBRAS); LIBRAS no contexto da educação inclusiva bilíngue; Parâmetros formativos dos sinais, uso do espaço, relações pronominais, verbos direcionais e de negação, classificadores e expressões faciais em LIBRAS; Ensino prático da LIBRAS.
	Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão	3	1	Quinto ano (9º semestre)	Estudo dos processos de trabalho, políticas e ações referentes às pessoas com necessidades especiais a partir das potencialidades e da diversidade cultural. Conteúdo: Educação e Educação Especial; valores e práticas Necessidades Especiais e inclusão; Atendimento educacional a alunos com Necessidades Especiais; Organização e funcionamento da Educação Especial; A formação do professor para a educação inclusiva.

<b>Curso Grupo B</b>	Educação Especial	4	-*	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.
----------------------	-------------------	---	----	---------------------------	---

Fonte: Adaptado dos dados dos Projetos Político Pedagógico de ambos os Cursos de Pedagogia.

\*(Nota explicativa): A partir da análise documental dos documentos dos Cursos analisados, não se encontrou especificação sobre os números de créditos práticos das disciplinas. Sendo que nos documentos do Curso Grupo A, não se localizou a quantidade de carga horária distribuídas em horas práticas e teóricas, e sim localizou a distribuição por quantidade de créditos distribuídos. Já nos documentos analisados do Curso Grupo B, evidenciou tal classificação de carga horária distribuída em horas práticas e teóricas, também a organização da divisão das disciplinas por número de créditos, sendo esses de origem teórica. Sendo assim, justifica-se que no presente quadro há a distribuição por número de créditos das disciplinas obrigatórias investigadas.

Como se verifica na distribuição dos dados do quadro 10, encontram-se subsidiados nas ementas das disciplinas obrigatórias dos dois Cursos, apontamentos que adentram a área de Educação Especial, os quais pode-se compreender que tais disciplinas enfatizadas nesse quadro *trabalham com conteúdos da área investigada*, no entanto, uma ou duas disciplinas da área não revelam a um estudante a vir a ser um profissional seguro, no sentido de sentir confiança para trabalhar na prática pedagógica da área da Educação Especial e da educação na PEI e, tão pouco oferta uma formação inicial que contempla as especificidades deste campo de estudo.

Ademais, por um lado constatou-se que o Curso Grupo B não oferta, até o momento da presente pesquisa, uma disciplina referente à introdução à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a qual está assegurada pelos dispositivos da política pública nacional. Porém, por outro lado, a partir dos dados por meio dos participantes, teve-se o conhecimento de que esta instituição de



Ensino Superior eventualmente oferece aos seus universitários dos Cursos de graduação regulamentados na Faculdade de Ciências e Letras, cursos referente à iniciação em LIBRAS.

A seguir, mediante a indicação das DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006 de que a formação tem que contemplar a “*consciência da diversidade e o respeito às diferenças*”, apresentam-se os dados das disciplinas obrigatórias que contemplam em suas ementas tais conteúdos relacionados.

### **Curso Grupo A**

#### ***Disciplinas***

**Didática de ensino e aprendizagem:** “focaliza a formação de homem e mulheres em sociedades formadas por *diversidade* social e étnico-racial, com vistas a prepará-los para a participação cidadã.”

Créditos Teóricos: 2 e Créditos Prático: 2 Ofertada no Segundo ano (4º semestre)

**História e Geografia - conteúdos e seu ensino:** “construção de uma sociedade mais justa e com respeito à *diversidade* cultural.”

Créditos Teóricos: 2 e Créditos Prático: 2 Ofertada no Terceiro ano (6º semestre)

**Didáticas e Educação das Relações Étnico-raciais:** “a fim de fortalecer a formação de cidadãos, sujeitos de direitos, participantes e comprometidos com a construção de uma sociedade justa para todos e respeitosa com a *diversidade* cultural.”

Créditos Teóricos: 2 e Créditos Prático: 2 Ofertada no Quinto ano (9º semestre)

### **Curso Grupo B**

#### ***Disciplina***

**Ação Pedagógica Integrada:** “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.”

Créditos Teóricos: 6 e Créditos Prático: -\*      Ofertada no Terceiro ano (5º semestre)

A partir da análise documental dos normativos reguladores do **Curso Grupo A**, constatou-se nesse rol, três disciplinas que especificaram em suas ementas a palavra *diversidade*, em virtude propriamente do registro dessa terminologia, entretanto **não foram expressas outras observações que de fato caracterizam tais disciplinas como direcionadas para a formação e conhecimento em Educação Especial**. É imprescindível pontuar que a disciplina específica referente à Educação Especial, a qual se denomina “Fundamentos de Educação Especial e Políticas de Inclusão”, é essencial na formação inicial dos estudantes, e nesta não há a menção da palavra *diversidade*, por conta disto, tal disciplina não está ilustrada acima, mas em contrapartida, ela é a que realmente trabalha com conteúdos da área investigada. Neste curso têm-se também a disciplina de Introdução à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a qual apresenta de modo inicial a concepção e linguagem em LIBRAS.

Compete ressaltar que o **Curso Grupo B** oferece na sua matriz curricular uma disciplina que apresenta em seus registros o abordar, trabalhar com as especificidades da Educação Especial, a qual se designa “Educação Especial”. Apresenta ainda uma disciplina que aborda na sua ementa a palavra *diversidade*, sendo ela a disciplina de “Ação Pedagógica Integrada”, **nesta não foi constatada que é direcionada para a área de formação e conhecimento em Educação Especial, apenas por conter na ementa a palavra *diversidade***. Quanto à estrutura curricular do Curso Grupo B, esta ratifica que contempla apenas uma disciplina em toda sua organização, a qual não assinala nenhuma disciplina que considere sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma vez que tal disciplina, segundo as políticas educacionais do país, destaca a determinação da necessidade de oferta. Tal circunstância é de extrema preocupação com toda a regularização e regulamentação da estrutura do Curso Grupo B, o qual traz em suas raízes que se configurou no cenário da Educação Especial.

É imperioso pontuar que o Curso do Grupo B, conforme o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), seria proporcionada na estruturação na matriz entre os anos de 2007 e 2010 a formação para atuação na docência em Educação Especial, isto a partir da habilitação, a qual constituía o Eixo de Educação Especial, sendo que permitia a garantia da escolha dos eixos, pelos estudantes que ingressaram nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007, conforme a informação de que poderiam concluir esta formação. Deste modo, o Curso oferece ainda, duas organizações curriculares, sendo a organização curricular anterior à reestruturação, ao possibilitar o Eixo de Educação Especial, e outra que vigora nos dias atuais, ambas são oferecidas concomitantemente. Cabe enfatizar que o universitário ingresso de 2007 possui o direito de cursar sua graduação por 7 anos, mas conforme dados de alguns estudantes participantes do questionário (ingressos do ano de 2008), os quais são colegas dos estudantes da turma anterior (ingressos de 2007), foi-se informado que as disciplinas seriam estendidas até o ano de 2012. Assim sendo, os estudantes ingressos do ano de 2007 (já a partir do segundo (2º) ano da graduação, ou seja, em 2008) para concluírem o Eixo de Educação Especial e se certificarem desta formação deveriam cursar as dez (10) respectivas disciplinas: Deficiências: fundamentos e concepções-teoria e prática; Bases Biológicas do Conhecimento: teoria e prática; Estágio Curricular Supervisionado I; Temas em Educação Especial; Processo e Problemas de Aprendizagem: teoria e prática; Desenvolvimento Humano: fatores de risco e proteção; Avaliação e Intervenção em Educação Especial; Metodologia de Ensino em Educação Especial I: teoria e prática; Estágio Curricular Supervisionado II e Metodologia de Ensino de Educação Especial II: teoria e prática.

Embora o fato destas disciplinas constituírem o corpo da matriz curricular neste específico período, por ora ilustrado, para a formação da habilitação a partir do eixo de Educação Especial do Curso Grupo B, declara-se que estas disciplinas não foram analisadas nesta pesquisa, uma vez que compreende que não compõem a organização curricular vigente, estabelecida posteriormente a reestruturação segundo a DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006.

O Curso Grupo B, apresenta na disciplina obrigatória pautada sobre a "Educação Especial" a ênfase nas dimensões, a saber: social, política, histórica e conceitual da Educação Especial, da deficiência e da inclusão e procura elucidar os recursos e modalidades educacionais que podem ser empregados para a educação inclusiva. Ademais, esse Curso procura evidenciar aos estudantes a *diversidade* cultural encontrada nas escolas, sendo que a partir da oferta de uma

disciplina "Ação Pedagógica Integrada", a qual em sua ementa há o registro da palavra *diversidade*, busca proporcionar aos estudantes uma formação geral e ampla referente ao campo da *diversidade*.

A verificação entre o currículo escrito e o discurso dos estudantes revela, de certo modo, a presença de um currículo oculto, visto que há uma intenção oculta nessa relação. Isto é, à medida que fica latente a ideia de que trabalhar com a área de Educação Especial, ainda que seja fundamental, não é compreendida como prioridade na formação inicial do Pedagogo. Nesse sentido, pontua-se que os universitários do Curso Grupo A e do Curso Grupo B apontam lacunas na formação inicial da graduação. Entretanto a partir dos resultados e análises dos dados do questionário percebe-se que grande parte dos estudantes dos dois Cursos não participam ativamente dos eventos organizados referentes a essa temática por ambas as instituições. Tal asseveração é constatada pelo fato dessa área ser pouco lembrada na organização curricular, o que se emprega a hipótese de que essa temática é pouco destacada durante a formação inicial. Essa concepção é apontada por Silva (2007) ao explicar que

o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...] Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente as estruturas e as pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, 2007, p.79).

Nessa conjectura, há pouco destaque na área de Educação Especial no currículo oficial dos dois Cursos de Pedagogia estudados. De acordo com Severino (2006)

[...] causando justificada estranheza, **a minuta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, finalmente emitida pelo CNE, não agrega as contribuições resultantes de todo esse investimento, expressando, ao contrário, uma concepção bastante precária e reducionista do que seria um curso de Pedagogia.** Na verdade, pouco avança em relação à proposta do Curso Normal Superior, já marcada pela idéia medíocre do senso comum de que a educação de crianças é tarefa simples, rotineira, para a qual não se exige nada além de um curto treinamento didático. Ao contrário do que se faz supor a proposta do CNE, porém, **a formação do**

**Pedagogo como educador pressupõe uma estruturação curricular que dê conta da extrema complexidade da educação, como campo teórico e como esfera de prática.** Há um fenômeno a se conhecer como processo social complexo. Há uma prática profissional cujo agente precisa ser devidamente preparado ainda, **uma relação intrínseca, específica do campo da docência.** Portanto uma tríplice dimensão articulada: docência, gestão e conhecimento. [...] (SEVERINO, 2006, p.62). (grifos nossos)

Para tanto, compreende-se que os documentos oficiais elaborados pelas políticas públicas brasileiras estão refletindo diretamente na formação do futuro professor, o que levanta a inquietude de como esse docente irá atender as pessoas com deficiência e/ou NEE no contexto educacional, e como trabalhará em sua prática pedagógica diante da conjuntura da educação inclusiva.

Observa-se no âmbito das políticas públicas, que de certo modo, há um movimento na área da Educação Especial, mas há ainda muito a percorrer para implantar uma educação que de fato, seja de qualidade para essas pessoas. Destaca-se que um dos passos para regularizar essa escolarização centra-se no trabalho educativo, o envolvimento de toda a equipe escolar, pedagógica, juntamente com a família desses alunos para se instituir efetivamente a escolarização destes no sistema da educação inclusiva.

Para Marin (2003) as questões relacionadas à qualidade de ensino e à formação de professores tece uma realidade que incidi há tempo e, em outras circunstâncias. Ademais, Nóvoa (1999a), pondera a necessidade de estabelecer-se uma discussão sobre educação, a reflexão científica no cenário da formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

Dessa maneira, a educação para todos é desafiante e possível, implica na participação e responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos nesta atuação, tendo em vista que abrange os próprios alunos, as famílias, os professores, a equipe pedagógica, as políticas públicas, o financiamento da educação e a própria sociedade para que o sistema educacional inclusivo seja concretizado ao atender as peculiaridades de cada aluno e que respeite a diferença como a singularidade de todos os seres humanos, e, fundamentalmente, dê direito para as pessoas que estão sendo incluídas de se expressarem sobre esse processo de inserção do sistema de ensino inclusivo.

Ao discorrer acerca deste quadro geral que vigora na sociedade sobre a garantia à educação das pessoas com deficiência, é necessário que os educadores, pedagogos e demais profissionais que trabalhem com a educação percebam as tentativas para se implantar o sistema educacional inclusivo. É preciso atentar-se ao currículo e para a escolha de diversificados recursos metodológicos, para que estes alunos tenham um atendimento educacional específico de acordo com a proposta curricular adequada, que enriqueça a aprendizagem e a escolarização das pessoas com deficiências e/ou NEE. Para isso, é necessário pensar sobre a formação destes professores, para que estes, ao receber os alunos com deficiência e/ou NEE, tenham conhecimentos e saibam atuar na prática pedagógica para o contexto da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

## **7. Considerações Finais**

## 7. Considerações finais

*Para que a escrita seja legível, é preciso exercitar a mão e conhecer todos os caracteres. Mas para começar a dizer alguma coisa que valha a pena, é preciso conhecer todos os sentidos desses caracteres e ter experimentado em si próprio todos esses sentidos. E ter observado no mundo e no transmundo todos os resultados do que se experimentou (Cecília Meireles, 1963).*

O presente estudo se propôs a pesquisar a formação inicial dos professores. Em específico, deteve-se a analisar a formação dos estudantes do último ano de dois Cursos de Pedagogia e a interveniência das DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006 para a área da Educação Especial nestes Cursos. Perceberam-se os desdobramentos das políticas públicas no âmbito da formação inicial dos graduandos.

De acordo com Serrão (2006) o Curso de Pedagogia vem sendo constituídos por medidas provisórias e outros dispositivos institucionais que delineiam a política educacional no Brasil.

Tendo em vista aos percalços desta pesquisa, pode-se compreender que as tentativas para coletar os dados do questionário delinearam-se como desafiadoras. Compreende-se isto à medida que foi uma responsabilidade árdua, no sentido de intensa, encontrar universitários que aceitassem ser participantes da pesquisa, para, assim, colaborar com a investigação do Curso Grupo B, como já enfatizado ao longo deste estudo, sendo que no momento de coleta de dados estes estudantes estavam finalizando o processo de formação inicial, e era fim de semestre letivo.

Por conseguinte, os dados identificados são considerados como férteis para o campo das pesquisas. Isto se é evidenciado frente à qualidade das ponderações dos graduandos sobre o momento de autoavaliação das contribuições da formação inicial, os quais propiciaram elementos necessários para obter os resultados encontrados.

Ao considerar os objetivos da pesquisa, mediante o mapeamento dos resultados e análise dos dados do questionário, por meio do levantamento das indicações temáticas, os quais foram agrupados pela pesquisadora por Eixos Temáticos e Subtemas, foi estabelecido os Eixos



Temáticos, sendo que o primeiro referiu-se a **Autoavaliação do curso**; o segundo adentrou sobre as **Disciplinas do Curso de Pedagogia**; o terceiro referiu acerca das **Práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**; o quarto Eixo Temático centrou as relações dos estudantes em **Participação em eventos e em pesquisas**; o quinto assinalou a **Estimativa sobre sentir-se preparado para atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva** do universitário; o último considerou as **Concepções sobre profissionais que devem atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto escolar**. Nestes Eixos Temáticos os estudantes apontaram implicações que perceberam no contexto desta formação, assinalaram como abrangem, sentem, apreendem e avaliam o Curso experienciado relacionado à área de Educação Especial.

Como se viu nesta pesquisa, a partir da análise e discussão dos resultados evidenciados pelos dados do questionário, no decorrer da apreciação dos dados, descobriram-se considerações que possibilitaram, por meio das observações e análises, perceber a constatação de que os universitários dos dois Grupos, por sua vez, avaliaram que não se sentem preparados por seus Cursos de graduação para atuar com o tema Educação Especial. Observou-se que é preciso uma sintonia na formação inicial dos Cursos de Pedagogia para com a realidade do trabalho docente e a prática pedagógica no contexto escolar da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Referente aos resultados e análises obtidos por meio do questionário, essa realidade da formação inicial a partir dos sinais de representação da autoavaliação dos estudantes, evidencia o que estes perceberam de suas próprias formações. Por meio destas análises ratifica-se que os estudantes têm a ciência de seu despreparo profissional para atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e destaca-se ainda que estes levantam a necessidade de aprofundamento nesta área. Tais afirmações tornaram-se presentes diante a autoavaliação destes universitários.

Constatou-se na caracterização dos participantes que há predominância do gênero feminino em ambos os Cursos investigados, conforme o perfil dos estudantes de Pedagogia dos dois Grupos ingressos no Curso no ano de 2008.

Averiguou-se também a presença significativa do envolvimento dos participantes com pesquisas durante a graduação, sendo estas relativas às várias áreas do conhecimento, as quais perpassam o campo da educação. Compete ressaltar que dentre os estudantes do Curso Grupo A:

5 pontuaram vínculos com pesquisas pertencentes ao PIBIB; 2 afirmaram proximidades com iniciação científica na área de gestão escolar e conselhos escolares; 2 universitários relataram que foram bolsistas da PROEX; 1 graduando especificou que teve bolsa BAE relativa ao serviço social, 2 graduandos foram concedidos com a bolsa técnica da FAPESP na área de ensino de Ciências e 4 estudantes registraram que não foram contemplados com nenhuma bolsa de estudos estabelecidas por órgãos de fomento.

Referente ao Curso Grupo B, todos participantes assinalaram que foram contemplados com algum tipo de bolsa propiciada por órgãos de fomento. Sendo assim constata-se o forte movimento com pesquisas ao longo da formação inicial a partir da graduação em Pedagogia, dentre as quais: 3 estudantes apresentaram vínculos com pesquisas relacionadas com o PIBIB; 6 universitários pontuaram que tiveram iniciação científica, sendo 4 graduandos com pesquisas acopladas ao departamento de Psicologia da Educação e 2 relacionados com estudos junto ao departamento de História da Educação; 2 estudantes especificaram que tiveram bolsa BAE e 1 participante afirmou que foi bolsista PROEX. Desta maneira, observou-se que em ambos os Cursos Grupos A e B concedem o incentivo as pesquisas relacionadas à educação.

Verificou-se também sobre as atividades de atuação profissional dos participantes, sendo que o momento da coleta de dados, a partir do questionário, foi referente aos últimos meses do segundo semestre letivo de 2011, assim por acreditar que os estudantes estavam finalizando o processo de formação inicial. Para tanto, dos participantes do Curso Grupo A, 3 relataram que estavam na condição de estudantes e trabalhadores, entre estes 2 denominaram serem professores de línguas e 1 coordenador de ambiente virtual na modalidade de educação a distância. Em relação ao Curso Grupo B, 1 graduando pontuou no momento ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1 especificou ser professor de Educação Infantil e 1 estudante apontou ser garçom. Deste modo, percebeu-se que grande parte dos estudantes dos Cursos de Pedagogia investigados não assinalaram serem trabalhadores, ou seja, não afirmaram vínculos empregatícios. Por conseguinte, compreende-se que a maioria dos participantes dos dois Cursos Grupos A e B têm como atividade principal o estudo, a formação inicial a partir da graduação em Pedagogia.

Verificou-se o predomínio dos participantes dos Grupos A e B, os quais ratificaram que tiveram pouca orientação relativa à educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo

62,50% do Grupo A e 50% do Grupo B. Assim, evidencia-se a urgência de uma formação que propicie subsídios e ampare o trabalho pedagógico desse futuro professor. Averiguou-se também que 75% dos participantes Curso Grupo A e 83,34% dos estudantes do Curso Grupo B assinalaram que não foi satisfatória a orientação recebida sobre a Educação Especial e a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No tocante aos conhecimentos relativos à inclusão escolar e Educação Especial, dos participantes que registraram que tiveram conhecimentos teóricos relacionados à inclusão escolar e a Educação Especial foram 25% do Curso Grupo A e 41,66% dos estudantes do Curso Grupo B. Referente aos diferentes tipos de deficiência, 43,75% do Curso Grupo A e 41,66% do Curso Grupo B assinalaram que tiveram estes conhecimentos a partir da graduação no Curso de Pedagogia. Referente às orientações para práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, 50% dos estudantes do Curso Grupo A e 58,34% dos participantes do Curso Grupo B evidenciaram que não consideram suficientes tais práticas mediante a formação no Curso de Pedagogia.

Compreende-se também, desse modo, a necessidade de analisar os currículos de Pedagogia e a relação destes com a atuação do professor na sala de aula regular ao trabalhar com alunos com deficiência e/ou NEE. Aponta-se ainda que é preciso atenção as propostas pedagógicas acopladas no Projeto Político Pedagógico dos Cursos.

Concernente às disciplinas que discutem o tema Educação Especial, 56,25% dos participantes do Curso Grupo A e 42% dos universitários do Curso Grupo B, a partir do instrumento questionário, enfatizaram que foi abordado essa área em apenas uma disciplina da graduação.

Constatou-se que 37,50% dos estudantes do Curso Grupo A e 42% dos graduandos do Curso Grupo B destacaram, a partir do questionário que o estágio supervisionado curricular contribuiu na prática com alunos com deficiência e/ou NEE. Por outro lado, 56,25% dos participantes do Curso Grupo A e 50% dos estudantes do Curso Grupo B assinalaram, também por meio do questionário que o estágio supervisionado curricular não contribuiu na prática com alunos com deficiência e/ou NEE. Deste modo, percebe-se a carência de um vínculo, de uma relação que aproxime, articule e dialogue os conhecimentos teóricos com conhecimentos práticos.

É relevante que o universo acadêmico estabeleça mais pontes com a realidade do sistema educacional brasileiro, tais medidas podem ser afirmadas também com as parcerias de colaboração entrelaçadas com pesquisas e apoio entre a academia e a educação básica.

Referente à percepção de se sentirem preparados para atuarem com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, 50% dos estudantes do Curso Grupo A e 50% dos participantes do Curso Grupo B salientaram que não se sentem preparados para atuarem na educação na PEI. Ademais, 43,75% dos graduandos do Curso Grupo A e 50% dos universitários do Curso Grupo B ressaltaram expressões quanto às lacunas na graduação.

É fundamental estabelecer movimentos para redefinir a formação inicial do pedagogo, ao perpassar por entraves de ordem social, política e econômica a fim de consolidar e desenvolver um trabalho educativo, o qual conceba a ótica do conhecimento predominante naquele específico momento histórico e as particularidades da concepção de homem, sociedade e educação. Tais concepções estabelecem no Projeto Político Pedagógico qual o profissional a ser formado pelo Curso. Por conseguinte, para desejar uma educação na PEI e uma sociedade inclusiva é significativo pensar nas concepções e pressupostos a ser considerados para uma formação profissional que contemple esses princípios para concretizar essa perspectiva.

Ressalta-se, em caráter de denúncia, que há uma preocupação com as exigências das DCNP e a apreensão destas na realidade do trabalho da docência dos futuros professores ao atuarem com alunos com deficiência e/ou as NEE. Isto porque os participantes desta pesquisa autoavaliaram que não sentem segurança e sabem da necessidade de estudarem mais e aprofundarem-se nos conhecimentos da Educação Especial. Conforme ratifica Saviani (2007b) referente às DCNP, estas são circunscritas, ou seja, restringidas no que se refere ao essencial e extremamente demasiadas quanto ao complemento.

Ao analisar os dois Programas Curriculares de Cursos de Pedagogia, pode-se proferir que o currículo estudado proporciona pouca discussão da área da Educação Especial, de tal modo que assim atende aos preceitos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia, sendo que as exigências das DCNP - Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, referem-se à oferta de apenas uma disciplina que perpasses estudos acerca da "consciência da *diversidade*". Portanto, nos Cursos pesquisados verificou-se que o Curso Grupo A oferece três disciplinas que

em suas ementas há a menção da palavra *diversidade*, e o Curso Grupo B oferta uma disciplina que faz citação do termo *diversidade*. No entanto, ao analisar as ementas destas disciplinas, não se constatarem outras observações que assinalem estas disciplinas como relacionadas à formação e conhecimentos em Educação Especial.

Contudo, averiguou-se que os dois Cursos estudados oferecem ao menos uma disciplina que concebe conhecimentos em Educação Especial, conforme dispõem estas Diretrizes - Resolução CNE/CP nº1/2006, sendo que o Curso Grupo A oferece duas disciplinas obrigatórias e o Curso Grupo B uma disciplina obrigatória, além de outras disciplinas não específicas que concebem conteúdos ou particularidades referentes a esta área na PEI.

Conforme apontado neste estudo, não se pode asseverar que todos os conteúdos encontrados nas disciplinas, por meio das análises das ementas referentes à Educação Especial, estejam sendo trabalhados e estudados em ambos Cursos investigados.

A partir das análises e resultados dos dados desta pesquisa, depreende-se que há nos dois Cursos de Pedagogia a atenção em formar futuros professores esclarecidos e, por menor que seja, "aptos" à trabalhar no contexto educacional com alunos com deficiência e/ou NEE segundo as DCNP – Resolução CNE/CP nº1/2006.

Compete pontuar, nesse momento de modo sucinto, a discussão entre a formação generalista e a especialista em Educação Especial, a qual ainda está presente e é fundamental na sociedade vigente. Destaca-se que alguns Cursos de Pedagogia em âmbito do Brasil contemplavam a Educação Especial como habilitação específica na sua estrutura curricular, como no caso do Curso Grupo B desta pesquisa. A partir das exigências das DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006 a organização curricular dos Cursos de Pedagogia no Brasil necessitaram ser revistas e sofreram ajustes por meio do atendimento as novas indicações da educação escolar.

Compreende-se que há uma carência no regulamento dos currículos dos dois Cursos de Pedagogia estudados, tanto de conteúdos quanto de disciplinas relativas à Educação Especial. Percebe-se a necessidade de uma perseverança por parte dos docentes de ambos Cursos de Pedagogia, ao apresentar indicações na proposta pedagógica, referentes a conhecimentos em Educação Especial, de modo que estes Cursos contemplem em seus pilares norteadores, uma formação com atenção a PEI.

De acordo com Mendes (2008), relativa à temática de formação de professores, é necessário abranger a implementação de estruturas mais precisas, organizadas e regulamentadas de formação inicial diante do contexto do sistema educacional inclusivo.

Considera-se que o fundamento para estruturar a organização curricular e as ementas de um Curso encontra-se na sua proposta pedagógica, que é elaborada pelos docentes do Curso. Sendo que tal proposta e planos de ensino são provenientes do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual é compilado pelo colegiado do conselho de curso e ratificado pelas instâncias superiores do âmbito acadêmico.

Ademais, para propor um Curso que procure formar professores para exercerem a docência em um sistema educacional inclusivo, é essencial que tal atenção esteja expressa em seus pilares norteadores e na proposta pedagógica deste Curso. Portanto, concebe-se a necessidade de partir dos elementos da realidade a elaboração do Projeto Político Pedagógico, ao buscar considerar uma formação que problematize a realidade, a fim de analisá-la e, assim, perceber características para discutir, compreender, e logo após, regressar a essa realidade com uma concepção mais apurada, para assim transformá-la.

Compreende-se que o PPP de um Curso de formação inicial oferecido em uma instituição de Ensino Superior, está em contínuo movimento, subsidiado pelas particularidades da realidade que vivencia, concomitantemente representa a interpretação desta realidade, sendo uma ferramenta significativa para a sua transformação.

Em conformidade com a necessidade de que os Cursos de licenciatura, principalmente os de Pedagogia, abarquem em seus currículos conteúdos e disciplinas sobre Educação Especial, e que estas constituam e se fundamentem a partir da realidade educacional, ainda que tal desempenho e iniciativa sejam tênues, tímidos, mesmo que isto se efetive, tal atuação não afirma a qualidade profissional dos futuros professores e a consolidação da inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou NEE.

Contudo, pensa-se em uma amplitude na área do currículo referente à Educação Especial para galgar espaço desta natureza, e assim, tecer o cenário de mudanças nesta temática, para que tal empenho se efetive não apenas mediante disciplinas específicas, mas por intermédio de outras

disciplinas arroladas na matriz curricular, as quais ofereçam momentos para trabalhar com conteúdos e conhecimentos pautados no âmbito da Educação Especial. No entanto, percebe-se que a área do currículo é uma área de embate, sendo assim, é necessário alerta, no sentido de cuidado ao sustentar a concepção de fragmentação de um conteúdo específico difundido em disciplinas de distintas áreas do conhecimento, esta iniciativa depende dos pilares norteadores presentes no Projeto Político Pedagógico dos Cursos. Ademais, para que seja discutida e trabalhada a temática de Educação Especial, é preciso respeitar nesta disposição as particularidades do conteúdo das várias disciplinas da matriz curricular, tendo em vista a formação de professor esclarecido e que ele se sinta preparado para atuar no contexto da PEI, isto conforme a realidade educativa em que os futuros professores atuarão.

Observa-se que mediante as demandas de mercado há uma crescente quantidade de Cursos de Pedagogia em âmbito brasileiro. Deste modo, as instituições particulares de Ensino Superior apreendem notoriedade ao oferecer tais Cursos, sendo assim, conjectura-se a necessidade de pesquisas que procurem conceber a questão de como essas instituições estruturam os Cursos de Pedagogia. Por conseguinte, acredita-se que também seja relevante pesquisas que visem abranger a maneira de como Cursos de Pedagogia na modalidade da educação a distância (tanto a oferecida pela instituição de Ensino Superior pública quanto privada) têm estruturado a formação e conhecimentos em Educação Especial e a educação na PEI. Ademais, compete salientar que nesta pesquisa objetivou investigar um Curso de Pedagogia de uma instituição particular de Ensino Superior acerca da temática apontada, mas em virtude de tentativas mal sucedidas não foi concebido tal inquietude.

Considera-se também como avanço o fato de se tornar expressiva a discussão e (re) abrir os olhares para a atenção à formação inicial de Pedagogos, assim como para as conjecturas existentes que entrelaçam a formação dos estudantes de Cursos de Pedagogia diante das orientações das DCNP - Resolução CNE/CP nº1/2006. Com esta pesquisa objetivou dar continuidade a discussão referente a como estão sendo contemplados os conhecimentos, a formação em Educação Especial nos Cursos de Pedagogia. Perguntou-se acerca dos currículos de tais Cursos: será que os currículos dos Cursos atendem os indicativos das DCNP? Ou será que os currículos perpassam e vão além dos apontamentos destas Diretrizes? Contudo, questionou-se as particularidades da formação oferecida nos Cursos de Pedagogia para contemplar conteúdos e conhecimentos sobre a Educação Especial, assim como a educação na Perspectiva da Educação

Inclusiva, visto que parte dos estudantes destes Cursos ingressam na carreira do magistério e atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ademais, intriga-se em ponderar e discorrer sobre a formação e a conduta, mais precisamente referente à atuação docente destes estudantes, fato este que se almeja a querer continuar a caminhar por entre as pesquisas em outros momentos, que por ora não compete aqui neste estudo de dissertação, isto por conta da sua curta extensão.

Ao pensar as Instituições como lócus do processo de ensino e aprendizagem, compreende-se que são muitos os obstáculos a serem confrontados pelas Instituições de Ensino, fundamentalmente no Ensino Superior, na busca de uma prática educativa que atenda às necessidades específicas dos estudantes, em especial dos universitários dos Cursos de Pedagogia. Conforme pontua Gatti (2002), não se faz milagres com a formação humana, ainda que tenha o amparo de toda a tecnologia disponível, não tem como implantar um chip de sabedoria no homem, sabedoria está que necessita ser desenvolvida durante um longo processo de maturação.

Diante disso, pergunta-se ainda: como está a formação em outros Cursos de Pedagogia no Brasil referentes à Educação Especial e a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva? Quais contribuições para a área de Educação Especial outros Cursos de Pedagogia asseguram aos seus graduandos? Como formar o estudante de Pedagogia para conhecer um pouco o terreno da Educação Especial, e para que este se sinta seguro diante o exercício da prática pedagógica com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais? Será que tal concepção acerca da formação inicial é possível?

Assinala-se ainda que se a formação inicial não está tão destoante das proposições das DCNP. Sendo assim, qual será a justificativa da autoavaliação dos universitários de dois Cursos de Pedagogia estudados ao proferirem que não se sentem preparados para atuar no contexto educacional do sistema da educação inclusiva?

Quando se conjectura tais inquietudes, pondera-se que há vários elementos que perpassam tal discussão, sendo alguns exemplos: o financiamento da educação, as finalidades que deliberam as políticas, a condição física e a cultura organizacional da instituição, a estrutura de recursos humanos e pedagógicos, as condições de trabalho e carreira do magistério e a formação de professor.



Compete pontuar a necessidade de dar voz a estes futuros pedagogos, para assim entender um pouco suas indagações, seus medos e anseios frente à realidade de atuar na prática pedagógica e exercer a docência dentre os muros da educação básica com alunos com deficiência e/ou NEE.

Por um lado, considera-se que não há formação inicial que, apenas ela, seja satisfatória para o desenvolvimento da docência. Assim sendo, é essencial a organização de mecanismos para estabelecer a formação continuada, com o intuito de que seja permanente o processo do desenvolvimento docente. Mas, por outro lado, compreende-se que a formação continuada não visa ser uma medida paliativa para sanar lacunas de uma formação inicial incipiente, alerta-se ainda que a formação continuada não seja percebida como capacitação, reciclagem e/ou aperfeiçoamento, no entanto que seja uma formação continuada que complemente, ampare e colabore com o professor em seus anseios e descobertas diante das especificidades do trabalho cotidiano na prática pedagógica.

Ressalta-se que, na atividade colaborativa em âmbito do sistema da educação na PEI, é preciso ter a parceria de profissionais que se envolvam com a área, como entre: os professores da sala regular, os professores especialistas em Educação Especial, além de profissionais que ofereçam suporte para a prática pedagógica destes professores dentre estes, os quais se conjecturam que possam ser os docentes da academia juntamente com os seus pesquisadores/orientandos, tal apoio tem o intuito de alicerçar nos espaços formativos a colaboração entre estes sujeitos.

Nesse sentido, acredita-se que estes percalços apurados como subsídios para pensar sobre os caminhos a serem norteados, têm que alimentar novas pesquisas que possuam o intuito de buscar meios para a transformação desta circunstância vivenciada na amplitude educacional.

Tem-se a ciência de que a formação inicial por si só não consegue desenvolver e obter todos os conhecimentos pertinentes para a atuação prática dos docentes dentro de sala de aula. Entretanto, acredita-se que a formação inicial corresponde a uma parte de um processo contínuo de formação e desenvolvimento profissional da docência, que se constituem tanto por experiências pessoais quanto pelas profissionais, as quais são vivenciadas antes, durante e depois da formação acadêmica, e isto se corrobora especificamente para a formação na PEI.

É preciso frisar que há muitos desafios a serem vencidos e caminhos a se trilhar quanto à formação dos professores e a inserção da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto educacional. Este estudo teve como intuito possibilitar uma discussão e um pensar sobre uma formação que propicie a sensibilidade, conhecimentos necessários e práticas pedagógicas para o trabalho com a Educação Especial, incitando sempre posturas não discriminatórias, mas inclusivas, enfocando a educação inclusiva.

Acredita-se que as maneiras plausíveis para estreitar, no sentido de deliberar, as questões referentes à formação de professores, articulam-se com a extensão do Estado em compreender os resultados de pesquisas que contribuem e aquecem a área de formação de professores e políticas públicas. Considera-se ainda que a União e as políticas que nela se circunscrevem, tal como o colegiado dos Cursos de Pedagogia em âmbito nacional e suas instâncias representantes, também devem conceber os apontamentos dos estudantes, os resultados e discussão desta pesquisa, para, assim, organizar as assinalações indicativas para o campo de formação de professores.

## **8. Referências**

## 8. Referências

ALMEIDA, M. A. **Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências.** Revista de Educação Especial de Santa Maria, n. 24, p 1-7, 2004.

ALVES, D. O. Os desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. (IN): MENDES, E.G., ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. ( Org.) **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara, SP: Junqueira &Marin, Brasília, DF: CAPES – PROESP, p.48-55, 2008.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento final do Encontro Nacional da Associação Nacional dos Profissionais da Educação.** Florianópolis, 1992.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional dos Profissionais da Educação.** Florianópolis, 2000.

ARANHA. M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. (Org.) **Educação especial: temas atuais.** Marília: UNESP Marília Publicações, p.1-09, 2000.

BANCO DE DADOS DA CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=FORMA%C7%C3O+INICIAL+DE+PEDAGOGOS+E+EDUCA%C7%C3O+ESPECIAL&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqIes=T&nivel=Mestrado&anoBase=2009>> Acesso em 08 de junho de 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1997.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1999.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de setembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil** de 22 de setembro de 1961 e 27

de dezembro de 1961. Diário Oficial da União de 28 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em: 10/04/12.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 29 de novembro de 1968. Retificada no DO de 3 de dezembro de 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10/04/12.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º grau e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>> Acesso em: 10/04/12.

BRASIL. **Decreto n.º 72.425, de 03 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Brasília, 1973. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>. Acesso em 16/06/12.

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

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Brasília, 1989. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>> Acesso em 21/06/12.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente.** Lei Federal n.º 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 23 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. **Subsídios para a organização e Funcionamento de serviços de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília 21 de dezembro de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 970/99, de 9 de novembro de 1999.** **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 9 nov. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. **Diário Oficial da União.** Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

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.**

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Dispõe sobre a Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/grafiaport.txt>> Acesso em: Acesso em 21/06/12.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2004.

BRASIL. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.) 2. Ed. Ver. Atual. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

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. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Núcleo de atividades de altas habilidades/superdotação: NAAHS**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005**. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 dez. 2005.

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](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em 06 de junho de 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Plano de desenvolvimento da educação: razões princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, de Janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial. Brasília, 2009. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)> Acesso em: 18/06/12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 9/2010.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010. Disponível em:<[http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota\\_tecnica\\_SEESP\\_9\\_de\\_ou\\_tubro\\_2010.pdf](http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial/nota_tecnica_SEESP_9_de_ou_tubro_2010.pdf)> Acesso em 18/06/12.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> Acesso em 21/06/12.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011b. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)> Acesso em: Acesso em 21/06/12.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 5. ed Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.



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. (Seminários e Debates). Formação Inicial e Continuada. São Paulo, Editora UNESP, 1999.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**. v.9, n.54, p.21-27, 2001.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. (Tese de Doutorado). Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 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.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

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. (Seminários e Debates). São Paulo, Editora UNESP, 1999.

CANZINI, M. L. B. **Educação Especial: visão de um processo dinâmico e integrado**. Curitiba. EDUCA- Editora Universitária Champagnat da Universidade Católica do Paraná, 1985.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCIBO; Deise; FÁVERO; Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). **Universidade política, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Comitê de Ética em Pesquisa. Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: <<http://www.propg.ufscar.br/cetica2.php>> Acesso em 18 de outubro de 2010.

- 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](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf)> Acesso em 08/11/2012.
- ESTRELA, A.; NÓVOA, A. Nota de apresentação. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto-Portugal: Porto Editora, p. 07-13, 1999.
- ESTRELA, M.T. Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs.) **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto-Portugal:Porto Editora, p. 191-206, 1999.
- FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006.
- FONSECA-JANES, C. R. X. **A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo**. (Tese de Doutorado). Marília: Universidade Estadual Paulista, 2010.
- FREIRE, P. [1979] **Educação e Mudança**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREITAS, H. C. L. de. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da S. (Orgs.). **Formação do educador e Avaliação Educacional**. V.2. Formação Inicial e Continuada. (Seminários e Debates). São Paulo, Editora UNESP, 1999a.
- 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.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em 06/02/2013.
- FREITAS, H. C. L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999b.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote-Instituto de Inovação Educacional. Lisboa-Portugal, (3º edição), p.51-76, 1997.

GATTI, B. A. **Perspectivas da pesquisa e da Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Cadernos de Educação Reflexões e Debates, São Paulo, 2002.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 3ª edição. SP: Atlas, 1994.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de formação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 11-23, 2012.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Integração**. Ano 14, n. 24, p.22-28, 2002.

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** [Apresentado no Grupo de Trabalho Educação Especial, 2009 out. 4-7, Caxambu, MG, Brasil].

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

\_\_\_\_\_. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: **20a. Reunião Anual da ANPED**, 1997, Caxambu - MG. Resumos. Caxambu – MG, v. 1. p. 1-13, 1997.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

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

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 6, set. 1999.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, E. F. de. O curso de Pedagogia: situação atual e perspectivas. In: MENDES, E. G. et al. **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, S. M.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprendendo-se a ensinar no curso de formação básica). In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, p.217-235, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, N. N. **A formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades públicas paulistas**. (Dissertação de Mestrado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

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.

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: EdUFSCar, p.153-165, 2003.

MARTINS, L.A.R. Análise de dois cursos de pedagogia, do Probásica/UFRN, no tocante à formação inicial de docentes para atuação em classes inclusivas. In: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, p.140-149, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo**. Tese (Doutorado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Pulo, 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. SP: Livraria Pioneira Editora, 1982.

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

MEIRELES, C. [Maio, 1963]. **Poesia Completa**. Ed. Nova Aguilar, Rio de Janeiro, 1993.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre Formação de Professores para a Inclusão Especial. (IN): MENDES, E.G., ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.) **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES – PROESP, p.92-122, 2008.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set, UFPR, 2011.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professor para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de educação Especial**, Marília, v.11, n.2, p.3-16, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKAMI, M.G. N. Professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: análise de percursos e processos de formação. In: MIZUKAMI, M. G.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, p.175-201, 2002.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G.N. Formando professoras no médio por meio de casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, p. 139-159, 2002.

NÓVOA, A. Apresentação da obra. In: NÓVOA, A.(Org). **Profissão professor**. Porto-Portugal: Porto Editora, (2ª edição), p. 11-12, 1999a.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote-Instituto de Inovação Educacional. Lisboa-Portugal, (3º edição), p-15-33, 1997.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(Org). **Profissão professor**. Porto-Portugal: Porto Editora, (2ª edição), p.13-34, 1999b.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 141-150, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L.P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político pedagógico**. Ensaio: aval. Púb. Educ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p.511-524, out./dez. 2007.

OMOTE, S. **Dificuldades e perspectivas para a habilitação em educação especial**. Rev. Brasileira Educação Especial. vol.02, n.04, p. 137-145, 1996.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: \_\_\_\_\_. **Inclusão: da intenção à realidade**, Marília, Fundepe, p.1-9, 2004.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, 2006.

PADILHA, A. M. L.; FERREIRA, M. C. C. Inclusão/exclusão: o que se pensa e o que se faz?. In: ABDALLA, M. de F. (Org.). **Percursos e perspectivas na formação de professores das séries Iniciais**. Marília: Oficina Universitária, UNESP, v. 1, p. 115-125, 2007.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. Addison Wesley Publishing Company, 2.ed, 1991.

PARIZZI, R. A.; REALI, A. M. M. R. Práticas pedagógicas de professores de Educação Especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, p. 71-90, 2002.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.) **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado das letras, 2003.

QUINTANA, M. **80 anos de poesia**. Seleção e organização de Tânia Francisco Carvalho. São Paulo: Globo, (Coleção Mário Quintana), 2008.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.) **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, p. 119-137, 2002.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, J. A. S. **A trajetória da educação profissional: 500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SARAIVA, M. Formação do professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. (IN): MENDES, E.G., ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (Org.) **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, Brasília, DF: CAPES – PROESP, p. 83-91, 2008.



SAVIANI, D. [1986] **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.

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. 2008b.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A. J. **Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas. SP: Ed. UNESP, p. 61-72, 2006.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TANURI, L. M. **As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas. SP: Ed. UNESP, p-73-81, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Autonomia para a educação na Bahia**. Assembléia Constituinte, Salvador, 1947.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

# **Apêndices**

**Apêndice A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS  
UNIVERSITÁRIOS****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS DE ARARAQUARA****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada: “Formação inicial de pedagogos: concepções de Educação Especial de graduandos do último ano de curso de pedagogia”, sob responsabilidade da Mestranda Evelin Oliveira de Rezende e sob a orientação da Prof. Dra. Cristina Yoshie Toyoda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Este estudo de caráter de pesquisa científica tem como objetivo identificar e investigar as contribuições de Educação Especial na formação de graduandos do último ano do curso de Pedagogia. Compreendemos que Educação Especial é uma modalidade de educação escolar para educandos com necessidades educacionais especiais proporcionada preferencialmente na rede regular de ensino. Acreditamos que os resultados deste estudo poderão contribuir para o melhor entendimento da formação de pedagogos e para a melhoria do processo de formação de professores, e também poderá fornecer subsídios para as pessoas responsáveis pelo curso analisado e para os graduandos que logo serão futuros pedagogos.

Você que está cursando o último semestre do curso de Pedagogia foi selecionado por já cumprir quase toda a grade curricular juntamente com os créditos das disciplinas desse curso, e assim entendemos que em breve concluirá o curso de Pedagogia.

Se concordar participar deste estudo, esclarecemos que a qualquer momento você poderá se recusar a dar continuidade na participação, e destacamos que a sua desistência não causará nenhum prejuízo em suas atividades habituais, em sua relação com a mestranda ou com a instituição de ensino.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre sua formação inicial em Pedagogia e sobre as contribuições e influências desta formação para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, isso por meio de um questionário e de uma entrevista semi-estruturada.

Seu consentimento em participar não acarretará gastos financeiros, e os riscos para a realização das atividades são mínimos o que pode ocorrer na sua participação durante a realização da atividade em responder algumas questões poderá ser algum desconforto ao lembrar o seu processo de formação inicial em pedagogia e isso poderá remeter às experiências agradáveis ou desagradáveis. Em contrapartida, sua participação poderá trazer benefícios, isto é, melhorias, pois você estará participando de uma pesquisa que objetiva conhecer e busca o aperfeiçoamento da formação inicial de pedagogos e você estará fazendo parte desse processo.

Sua identidade será preservada, ao passo que os dados da pesquisa serão coletados a partir das respostas obtidas por meio do questionário, da entrevista semi-estruturada, e dos registros da pesquisadora durante o processo de realização da pesquisa. Além disso, serão utilizadas

gravações de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Esta pesquisa não ocasionará nenhum custo ou compensação financeira para o participante, uma vez que as atividades oferecidas serão gratuitas e realizadas na própria instituição de ensino, e não haverá reembolsos de despesas para os participantes desta pesquisa, ainda que por razões indiretas, como deslocamento de local e horários que não sejam coincidentes com a jornada acadêmica, tempo consumido para responder o questionário ou participar da entrevista semi-estruturada. Em suma, não há ônus para participar e nem compensações financeiras de qualquer tipo em prol dos participantes.

Os resultados e todas as informações coletadas serão utilizados para fins de pesquisa científica e serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, e os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros, de artigo e da própria dissertação de mestrado.

Você receberá uma cópia deste termo e poderá entrar em contato a qualquer momento, para tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Na certeza de vossa atenção, nosso respeito.

---

Assinatura da Pesquisadora  
Evelin Oliveira de Rezende

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara - UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6467 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br)**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

**Pesquisadora:** Evelin Oliveira de Rezende

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - UFSCar

**Contato:** Rua Rafael Grecco, nº 277.

Jardim Mangiacapra. Araraquara-SP

CEP: 14807-190

Telefones: res.(16) 3333-5324/ UFSCar (16) 3351-8357

**E-mail:** [evelinrezende@yahoo.com.br](mailto:evelinrezende@yahoo.com.br)

## Apêndice B

Prezado (a) Participante,

Sou mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - Campus de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Yoshie Toyoda.

Para elaboração de minha dissertação necessito de algumas informações relacionadas à sua formação no Curso de Pedagogia.

Esperamos contar com sua valiosa colaboração, a qual é fundamental para a nossa pesquisa.

Coloco-me à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Se necessário, utilize o verso da folha para fazer comentários ou complementar suas respostas.

Grata, Evelin Oliveira de Rezende.

## QUESTIONÁRIO

### Identificação

Nome (Iniciais):

Sexo: ( ) F      M ( )

Idade: \_\_\_\_\_

O Ensino Médio foi realizado em:

( ) Escola Pública

( ) Escola particular

( ) Magistério

( ) Escola Pública

( ) Escola particular

( ) Outro

Especifique: \_\_\_\_\_ ( ) Escola Pública      ( ) Escola particular

### Formação profissional

Curso de graduação: Pedagogia

Ano de ingresso: \_\_\_\_\_

Você trabalha:

( ) Sim      Não ( )

Se sim, qual sua atividade no trabalho:

Você atualmente é professor (a):

( ) Sim      Não ( )

Se sim, há quanto tempo, e qual/quais nível(eis) de ensino já atuou:

Em caso positivo:

( ) escola pública      ( ) escola particular

( ) Educação Infantil      ( ) Ensino Fundamental Anos Iniciais

( ) Ensino Fundamental Anos Finais

( ) EJA - Educação de Jovens e Adultos

( ) outro-especifique:

Outros Cursos realizados:

- ( ) Outra Graduação, instituição e ano de conclusão      Qual:
- ( ) Especialização, instituição e ano de conclusão      Qual:
- ( ) Mestrado/Doutorado, instituição e ano de conclusão      Qual(is):
- ( ) Outros:      Qual(is):

Você participou ou participa de alguma(s) atividade(s) durante o Curso de Pedagogia?

- ( ) Monitoria - Qual área e local:
- ( ) Iniciação Científica - Qual área e tema:
- ( ) Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão - Qual atividade desenvolveu:
- ( ) Outra - Especifique:

Depois de concluir o Curso de Pedagogia, o que pretende fazer? Quer continuar com os estudos como, Especialização, Mestrado e Doutorado? Justifique:

---

---

---

---

---

---

---

Depois de concluir o Curso de Pedagogia, em qual área pretende atuar na sua vida profissional: na docência, na gestão, na pesquisa ou em outra, especifique? Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

---

---

---

**QUESTÕES**

1. O Curso de graduação possibilita o contato com a Educação Especial?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Você recebeu orientações sobre as práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.1 Em que (quais) disciplina(s) este conteúdo foi ministrado?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.2 Em que (quais) disciplina(s) essas práticas pedagógicas para a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva foram ministradas?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.3 Se não foi em disciplina, participou de algum(s) evento/seminário(s) em que este conteúdo foi ministrado? Em caso positivo, este(s) evento(s) acrescentou algo para sua formação acadêmica? Em que sentido?



---

---

---

---

---

---

---

---

2.4 Você recebeu orientações relativas à inclusão escolar e a Educação Especial?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.5 Considera que as orientações recebidas sobre a inclusão escolar e a Educação Especial são satisfatórias para a sua formação profissional?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.6 Quais conhecimentos referentes à inclusão escolar e a Educação Especial foram oferecidos em seu Curso de graduação em Pedagogia?

---

---

---

---

---

---

---

---

2.7 O Curso de graduação possibilita o contato com alunos com deficiências?

---

---

---

---

---

---

---

**3.** Na graduação há disciplinas que discutem sobre o tema Educação Especial? Justifique as experiências nestas disciplinas:

---

---

---

---

---

---

---

---

**4.** O Curso de graduação possibilita o contato com as questões da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva?

---

---

---

---

---

---

---

---

**5.** No seu Curso de graduação você recebeu orientações sobre educação na Perspectiva da Educação Inclusiva para o contexto escolar?

---

---

---

---

---

---

---

---

**5.1** Em que disciplina este conteúdo foi ministrado? Em caso positivo, nos conte as experiências nestas disciplinas:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5.2 Considera que as orientações recebidas sobre a Educação Especial e educação na Perspectiva da Educação Inclusiva foram satisfatórias para a sua formação profissional?

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Você se vê preparado(a) para atuar com as questões relativas a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva?

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Se você já atua na prática pedagógica, quais considerações você pode apontar acerca da educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Especial?

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Na sua formação do Curso de Pedagogia, você se vê preparado para trabalhar na Educação na perspectiva Inclusiva? Justifique sua resposta:

---

---

---

---

---

---

---

---

8.1 Para você qual(uais) do(s) profissional(is) citado(s) a seguir deveria atuar com a educação na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto escolar: Caso seja mais de um, enumere de 1 - 4 (em ordem decrescente, sendo 1 o mais relevante)

- ( ) Qualquer professor que se interesse pelo tema
- ( ) Professor regular do nível de ensino
- ( ) Professor específico: de qual área? \_\_\_\_\_
- ( ) Professor da sala de recurso multifuncional;
- ( ) Fonoaudiólogo;
- ( ) Terapeuta ocupacional;
- ( ) Fisioterapeuta;
- ( ) Coordenador pedagógico;
- ( ) Diretor(a) de escola
- ( ) Psicólogo;
- ( ) Médico-indique a especialidade: \_\_\_\_\_
- ( ) Qualquer Profissional que tenha preparo adequado para esta tarefa;
- ( ) Outro(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

**9.** Teve (tem) experiência na prática com aluno com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais a partir do Estágio Curricular do seu Curso de Pedagogia? Em caso positivo, nos conte um pouco em qual Estágio e como foi esta vivência:

---



---



---



---



---



---

**10.** Durante a graduação, você participa/participou de algum projeto de extensão ou mesmo projeto de pesquisa com foco no aluno com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, ou na educação na Perspectiva da Educação Inclusiva ou em alguma temática referente à Educação Especial? Em caso positivo, nos conte um pouco como é/foi esta participação:

---



---



---



---



---



---

# **Anexo**

## Anexo A – Comitê de Ética



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Araraquara



**Interessado:** Evelin Oliveira de Rezende

**Projeto:** Formação inicial de pedagogos: concepções de Educação Especial de graduandos do último ano de cursos de Pedagogia.

**Despacho nº:** 23/2011 – Comitê de Ética em Pesquisa

O projeto de pesquisa "Formação inicial de pedagogos: concepções de Educação Especial de graduandos do último ano de cursos de Pedagogia", encontra-se adequado em conformidade com as orientações constantes da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por essa razão, o Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, considerou o referido projeto estruturado dentro de padrões éticos manifestando-se FAVORAVELMENTE à sua execução.

O relatório final do projeto de pesquisa deverá ser entregue em Março de 2013 no qual deverá constar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos sujeitos da pesquisa.

Araraquara, 20 de outubro de 2011.

Prof. Dr. JOSÉ DOS REIS SANTOS FILHO  
Coordenador do CEP  
UNESP-FCL/CAR