

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

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION BY PEDAGOGY COURSES OF THE PUBLIC UNIVERSITIES OF SÃO PAULO

Natalia Neves Macedo Deimling¹
Kátia Regina Moreno Caiado²

Resumo:

Este estudo teve como objetivo compreender de que maneira a área da Educação Especial tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo. Para tanto, foi adotada a abordagem qualitativa com o procedimento de análise documental. As fontes analisadas foram: a Proposta Político-Pedagógica, a matriz curricular e as ementas das disciplinas obrigatórias oferecidas nesses cursos. Os resultados indicam que os cursos analisados não têm contemplado, nos princípios que norteiam sua Proposta Político-Pedagógica, a formação do futuro professor para a perspectiva da educação inclusiva, com exceção de apenas um curso. Todos os cursos têm contemplado as exigências da Resolução CNE/CP Nº1/2006 quanto à formação do professor para a consciência da diversidade, uma vez que oferecem, no mínimo, uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial em sua matriz curricular. Apesar do número reduzido de disciplinas obrigatórias específicas sobre Educação Especial, observou-se um número considerável de disciplinas não específicas que contemplam tópicos sobre essa área em seus planos de ensino. A partir dos resultados, considera-se que uma alternativa viável para a ampliação das discussões relativas à Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia seja o trabalho disciplinar articulado, no qual os professores busquem, além da relação teoria e prática, a inter-relação dos diferentes conteúdos com questões referentes à Educação Especial em suas dimensões teórica e prática, visando à formação do futuro professor comprometido com o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento como um direito de todos, inclusive de quem, historicamente, esteve fora da escola.

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

Abstract:

This study had as principal focus the understanding the main way Special Education in the perspective of Inclusive Education has been designated by Pedagogy Courses of the three Public State Universities of São Paulo. For both, we adopt as a research method a qualitative approach with documental analysis technical. The sources were: Political and Pedagogical Proposal, the curriculum array and the courses compulsory menus offered in these courses. The results indicate that the courses have not taken analyzed the principles that guide its Political and Pedagogical Proposal on training of future teachers to the prospect of inclusive education, with the exception of one course (Course E), which states in its proposal that students should be prepared, as prospective teachers to identify and meet students in their classrooms with special education needs. All courses have covered the requirements of Resolution CNE / CP No. 1 / 2006, regarding the training of teachers for the "diversity awareness", as they offer at least a compulsory subject on Special Education in its curriculum array, and other non-specific disciplines that address content or topics related to the thematic. Despite the reduced number of required courses specific to Special Education in the curriculum of these courses, we found that special education has become increasingly more discussion on different subjects in the curriculum. From the results, we believe that a viable alternative to expansion of discussions concerning at Special Education in the perspective of Inclusive Education in the Pedagogy Course curriculum is interdisciplinary work, in which teachers search, beyond the theory and practice, the inter -relation of different contents with the issues of Special Education in its dimensions theoretical, methodological and practical, aimed at educating future teachers

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). natalian@utfpr.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). caiado.katia@ufscar.br

committed to access, permanence and ownership of knowledge as a right for all, including those who have historically been out of school.

Keywords: Teacher Beginning Education. Inclusive Education. Pedagogy Course.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, tem-se observado um aumento no número de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)³ matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esse aumento deve-se, em parte, às iniciativas e reivindicações dos movimentos sociais em busca do acesso à escola, mas também às exigências de organismos internacionais nos movimentos de inclusão de todos à escola. Esses processos de mudança culminam com a ratificação, no Brasil, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Nova York no ano de 2007 e promulgada, no Brasil, em 2009 por meio do Decreto nº 6.949. Nesse quadro, coloca-se a necessidade de formação de professores da educação básica preparados para atuar, na rede regular de ensino, com alunos com NEE.

Estudos e pesquisas sobre a formação de professores, em especial sobre a formação inicial, têm sido desenvolvidos sob diferentes ângulos e concepções. Já na década de 1970, Saviani (1976) discutia sobre o papel dos cursos superiores, em especial dos cursos de graduação em Pedagogia, na formação inicial de professores, aventando que tais cursos deveriam possibilitar aos licenciandos uma aguda consciência da realidade de atuação, uma fundamentação teórica que lhes permitisse uma ação coerente, além de uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitasse uma ação eficaz.

Tendo isso em vista, esta pesquisa buscou compreender de que maneira os cursos de Pedagogia das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo estão organizados para assumir a formação de professores responsáveis por atuar, nas classes comuns do ensino regular, com alunos com necessidades educacionais

especiais. Para tanto, foram analisados os documentos referentes à Proposta Político-Pedagógica, à matriz curricular e às ementas das disciplinas oferecidas nesses cursos.

Neste estudo, a Educação Especial é compreendida como uma modalidade de educação escolar oferecida, de modo preferencial, na rede regular de ensino para pessoas com NEE. Por meio dela, deverão ser disponibilizados o Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo dessa modalidade, os serviços e recursos próprios desse atendimento, e realizadas orientações aos alunos e aos seus professores quanto a sua utilização nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Já a Educação Inclusiva é entendida como o processo que inclui, em todos os níveis da rede regular de ensino, todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e necessidades biológicas. No entanto, mais do que o mero acesso à educação, considera-se, igualmente, a necessidade de garantia a todos do direito de permanência na escola e de apropriação do conhecimento produzido historicamente e coletivamente pela humanidade.

Tendo em vista os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, parte-se do pressuposto de que uma escola inclusiva e verdadeiramente democrática deva gerar potencialidades e provocar revoluções nos alunos que nela estudam, encaminhando-os às compensações e superações dos possíveis limites gerados por sua constituição biológica, considerando esta última apenas como ponto de partida para a formação social do indivíduo. Concordamos com Barroco (2011) quando argumenta que esse princípio sugere atitudes que vão além do mero desenvolvimento de estratégias metodológicas, visando a uma verdadeira mudança de concepção sobre a educação e considerando-a como um importante instrumento de humanização e transformação das pessoas com ou sem deficiência.

2. MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO

Tendo em vista a natureza do problema e o objetivo deste estudo, optou-se por utilizar a

³ Optou-se por utilizar o termo pessoa/criança/aluno com NEE para designar os alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em conformidade com o documento sobre a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

abordagem qualitativa de pesquisa por esta permitir, dentre outros aspectos, a descrição, análise e avaliação dos dados de forma articulada e aprofundada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Como técnica de abordagem dos dados construídos, foi utilizada a análise documental, sendo fontes: a Proposta Político-Pedagógica, a grade curricular e as ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia das três Universidades Estaduais de São Paulo, com o intuito de conhecer diferentes contextos formativos. Igualmente, optou-se pela análise dessas Universidades por sua relevância nacional e internacional no cenário da educação superior.

Primeiramente, foi realizado um levantamento do número de cursos de Pedagogia oferecidos pela Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP) por meio de consulta aos *sites* dessas instituições disponíveis na *web*. Constatou-se, neste primeiro momento, que sete Faculdades e dois Institutos dessas Universidades ofereciam o curso de Pedagogia, totalizando nove cursos. Na sequência, foram realizados contatos com os coordenadores dos nove cursos de Pedagogia, por meio de carta de solicitação enviada a cada um deles por correio eletrônico (*e-mail*). Seis coordenadores dos cursos de Pedagogia encaminharam todos os documentos solicitados. Dos três restantes, um não disponibilizou as ementas das disciplinas obrigatórias contidas na matriz curricular dos cursos e dois não enviaram nenhum dos documentos solicitados. Portanto, obteve-se cerca de 70% dos dados completos para a realização do estudo no ano de 2010.

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

Para a análise dos Projetos Político-Pedagógicos, foram consideradas: a última reestruturação curricular; a formação atual oferecida pelo curso; os objetivos do curso; os princípios que norteiam a formação; e a organização curricular. Ao analisar a organização curricular, foram considerados: a composição curricular (núcleos ou eixos de formação); o

tempo de duração do curso; a carga horária total; a distribuição da carga horária; o número total de disciplinas obrigatórias e optativas; e o número de disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas no curso que abordam conteúdos sobre Educação Especial – de acordo com a análise do conteúdo das ementas. Para a análise do conteúdo das disciplinas que contemplam temas relacionados à Educação Especial, foram considerados: o título da disciplina; a carga horária (teórica e prática); o período em que é oferecida e sua ementa.

Para a identificação de disciplinas referentes à Educação Especial na matriz curricular dos cursos, não foram focados os títulos dessas disciplinas, mas sim seus conteúdos. Para tanto, foram pesquisados em suas ementas conteúdos que contemplassem temas relativos à Educação Especial. Uma disciplina só foi considerada relativa à Educação Especial, independentemente de sua denominação, se abordasse, em sua ementa, conteúdos sobre a temática.

Para a localização de conteúdos relacionados à Educação Especial nas ementas, foram utilizados alguns descritores, os quais foram selecionados tendo em vista sua importância na área de Educação Especial e em estudos e pesquisas relacionadas à temática. Antes da escolha definitiva dos termos, foram realizadas leituras minuciosas das ementas de todas as disciplinas obrigatórias e optativas dos seis cursos analisados. Tendo em vista o material explorado, foram elencados os descritores. São eles: Educação Especial; Necessidades Educacionais/Educativas Especiais; Diversidade; Deficiência; Transtorno; Altas Habilidades/Superdotação; Deficiente; Inclusão; Educação Inclusiva; Libras. Após a localização desses descritores nas ementas, procedeu-se à análise do Plano de Ensino dessas disciplinas, a fim de que fosse possível identificar os conteúdos que estavam sendo abordados nas mesmas.

Para a apresentação e discussão dos resultados, foram consideradas apenas as ementas das disciplinas obrigatórias das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, uma vez que estas, como o próprio nome indica, devem ser obrigatoriamente cursadas pelos alunos durante o curso de graduação.

Os dados foram analisados tanto individualmente como em seus aspectos gerais e relacionados com a legislação nacional que orienta a formação nos cursos de Pedagogia e com

a literatura que aborda temas sobre formação e atuação docente.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Projeto Político-Pedagógico

De acordo com os dados analisados, todos os cursos⁴ sofreram reestruturação curricular a partir da Resolução CNE/CP N°1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia. Essa reestruturação fez-se necessária, principalmente, aos cursos que ofereciam em sua matriz curricular habilitações em diferentes áreas, inclusive em Educação Especial, como é o caso dos cursos A e E, uma vez que, a partir do estabelecido no artigo 10º dessa Resolução, as habilitações entrariam em regime de extinção nos cursos de Pedagogia a partir do período letivo seguinte à sua publicação (BRASIL, 2006).

Desde a reestruturação curricular ocorrida no ano de 2000, o curso A oferecia aos licenciandos dois eixos de formação: formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Formação docente em Educação Especial, além da formação para o magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio, para administração e supervisão escolar e para orientação educacional em instituições escolares nos diferentes graus de ensino. A partir da promulgação da Resolução CNE/CP N°1/2006 e da conseqüente reestruturação curricular ocorrida no ano de 2007, o curso passou a oferecer formação de professores para a Educação Infantil e transferiu a formação de professores em Educação Especial para Estudos Complementares, retirando-a da formação inicial oferecida aos alunos, conforme apontado em seu Projeto Político-Pedagógico. No entanto, não se encontraram indícios, na organização curricular do curso, de que a formação para docência em Educação Especial esteja sendo oferecida de forma complementar aos licenciandos ou que tenha sido incorporada aos conteúdos curriculares de sua matriz curricular.

Já o Curso E manteve, até o ano de 2008, nove habilitações, dentre elas a formação em Educação Especial nas áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual. Com a

homologação da Resolução CNE/CP N° 01/2006, o curso obrigou-se a rever o seu projeto pedagógico, o que o levou a mudanças estruturais, contestadas no interior do curso, como apontado no texto de sua Proposta Político-Pedagógica. Após várias discussões com a comunidade acadêmica, foi aprovado, em 2007, o novo Projeto Político-Pedagógico do curso. A nova proposta entrou em vigência para os estudantes ingressantes no curso no ano de 2007.

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

No que se refere aos objetivos de formação dos cursos analisados, pode-se observar que todos estão em consonância com o que estabelece a Resolução CNE/CP N° 01/2006. De acordo com o Artigo 4º dessa Resolução, o curso de Pedagogia deve formar professores para o exercício das funções de magistério: “na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 2). Como se pode observar, os cursos oferecem, também, formação para a gestão de sistemas e instituições de ensino, conforme preveem, igualmente, as Diretrizes, em seu Artigo 4º, Parágrafo Único (BRASIL, 2006).

O Curso E acrescenta ainda, como um de seus objetivos, a possibilidade de os licenciandos retornarem após a conclusão do curso para complementarem seus estudos na área de Educação Especial. O curso B também prevê, além da formação para a atuação na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão Pedagógica e Educacional e em disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio, formação para atuar na área de Educação Especial. Todavia, em sua estrutura curricular, são oferecidas apenas duas disciplinas

⁴ Por razões éticas, os cursos foram denominados “Curso A” a “Curso F”, em ordem aleatória.

específicas que abordam conteúdos sobre Educação Especial, sendo uma delas relacionada especificamente ao aluno com deficiência auditiva.

Da mesma forma, o Curso C apresenta, como um dos objetivos para a Licenciatura em Pedagogia, a formação de especialistas em diversas instituições que atendam crianças, jovens ou adultos, que possuam ou não NEE. No entanto, pode-se considerar que o curso, da maneira como se encontra estruturado, não qualifica os licenciandos para a atuação como especialistas em instituições que atendam crianças ou jovens com NEE, tendo em vista que, como será possível observar mais adiante, apenas uma disciplina obrigatória específica sobre Educação Especial é oferecida em sua matriz curricular. Essa disciplina, apesar de contemplar conteúdos importantes para a formação do professor nessa área, é ministrada em apenas um semestre, com uma carga horária total de 60 h, o que leva a julgar que não seja suficiente para a formação de um especialista para atender alunos com NEE em diferentes instituições.

Os demais cursos acrescentam aos objetivos para a licenciatura em Pedagogia a formação de profissionais da educação bem qualificados para a compreensão do fenômeno educativo a partir da articulação de diferentes campos teóricos em seus âmbitos filosófico, social, histórico e econômico, tais como os Cursos D e F.

No que se refere aos princípios que norteiam a formação do professor nesses cursos, pode-se observar que apenas o Curso E apresenta, como um dos princípios do curso de Pedagogia, a formação na perspectiva da educação inclusiva, indicando, em sua Proposta Pedagógica, que os licenciandos deverão estar preparados, enquanto futuros professores, para identificar e atender em suas salas estudantes com NEE.

A Proposta Político-Pedagógica do Curso C também apresenta, como princípio norteador, a integração dos conhecimentos das antigas habilitações – dentre elas, a habilitação em Educação Especial – ao currículo comum do curso, por meio de aprofundamentos em eixos formativos. No entanto, diferentemente do curso E, o Curso C não oferece aos licenciandos, mesmo que optativamente, eixos ou aprofundamentos em Educação Especial na matriz curricular. Cabe ao aluno, ao escolher as disciplinas optativas, cursar ou não aquelas relacionadas à Educação Especial. Como será possível observar mais adiante, esse

curso oferece um número significativo de disciplinas eletivas relacionadas à Educação Especial em seu rol de disciplinas.

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

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

[...] atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e **opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais**, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006, p. 4, grifos nossos).

Observa-se, pois, a ausência de uma preocupação acentuada com a formação de professores para a educação de alunos com NEE no ensino regular, inclusive no que se refere à integralização dos estudos. De acordo com Michels (2009), ao mesmo tempo em que não se acentua essa preocupação, há uma pulverização dos sujeitos que essa formação docente deve ter como alvo (índios, remanescentes de quilombolas,

negros, deficientes) e uma diversificação de espaços onde esse profissional poderá atuar.

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

Todos os cursos também possuem a carga horária mínima exigida pela Resolução, a saber, 3.200 horas, distribuídas em atividades teóricas, teórico práticas, práticas de estágio e atividades científico-culturais. A distribuição dessa carga

horária varia de um curso para outro, o que pode ser justificado pela autonomia que cada instituição possui para compor sua organização curricular. O mínimo de 300 horas destinadas ao estágio supervisionado é respeitado por todos os cursos.

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

3.2 Matriz Curricular

Quanto ao número de disciplinas (Tabela 1), pode-se observar certa variação, principalmente entre os cursos A, E e F e os cursos B, C e D. Os primeiros oferecem, respectivamente, 40, 42 e 46 disciplinas, entre obrigatórias e optativas, e os últimos, 53, 54 e 53, respectivamente. Essa variação na quantidade de disciplinas oferecidas em quatro anos de curso faz com que a distribuição da carga horária por disciplina também seja diferente.

No que se refere ao número de disciplinas obrigatórias relacionadas à Educação Especial, pode-se observar que todos os cursos oferecem, pelo menos, uma disciplina em sua matriz curricular. O número de disciplinas também varia de um curso para outro, como é possível verificar na Tabela 1.

TABELA 1: Número de disciplinas obrigatórias (OB) e optativas (OP) que contemplam, na ementa, conteúdos relacionados à Educação Especial

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

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

Para efeito de análise, foram consideradas as disciplinas obrigatórias que abordam, em suas ementas, conteúdos relacionados à Educação Especial, totalizando 18 disciplinas.

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

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

No que se refere ao número de disciplinas optativas, pode-se destacar os cursos B e C. O número de disciplinas optativas ou eletivas oferecidas por esses cursos nessa área demonstra a importância que a Educação Especial vem conquistando ao longo dos anos na formação do educador, principalmente a partir das legislações que determinam a matrícula de alunos com NEE nas classes de ensino regular. O oferecimento de disciplinas optativas, além de disciplinas obrigatórias, oferece oportunidade para que os alunos aprofundem seus conhecimentos nessa temática em sua formação inicial.

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

Ainda sobre a matriz curricular, é possível destacar os cursos D e E. Esses cursos oferecem, em todos os anos (exceto no segundo ano para o curso D), pelo menos, uma disciplina que aborda conteúdos sobre Educação Especial (específica ou não específica). Isso é particularmente interessante, quando se analisa a necessidade de

articular os conhecimentos adquiridos nessas disciplinas com os ministrados nas demais disciplinas oferecidas no mesmo período, inclusive nas disciplinas de estágio. Certamente, o oferecimento de disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial ao longo dos semestres não garante a qualidade da formação nessa área, tampouco favorece, por si só, a articulação com as demais disciplinas. No entanto, considera-se importante que o aluno, ao realizar as disciplinas de estágio ou de metodologia e prática de ensino, ou mesmo no momento de discussão dos aspectos sociológicos, filosóficos ou psicológicos da educação, tenha conhecimento dos conteúdos relacionados à Educação Especial. Assim, os alunos poderão trazer às discussões teóricas questões relacionadas, dentre outras, à educação inclusiva e aos alunos com NEE. Da mesma forma, ao realizar atividades práticas, esse aluno estará munido de conhecimentos teóricos (e, muitas vezes, também práticos) que poderão subsidiar suas atividades com alunos que apresentem NEE. Por isso, considera-se importante o oferecimento de disciplinas que discutam esse conteúdo desde o início do curso.

Todavia, o mesmo não ocorre nos demais cursos. Os Cursos A, B, C e F concentram o oferecimento de disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial apenas em um ano do curso, não favorecendo o diálogo entre esse conteúdo e os demais conteúdos abordados nas outras disciplinas da matriz curricular. Como já foi destacado, o oferecimento de disciplinas que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial ao longo dos semestres não garante, por si só, a articulação com as demais disciplinas e campos do saber. Porém, considera-se que a formação de pedagogos compromissados com o direito de todos no processo de inclusão escolar requer uma proposta onde haja, na estrutura curricular, diálogo entre os diferentes conteúdos disciplinares, especialmente aqueles relacionados com quem, historicamente, esteve fora da escola.

3.3 Conteúdos das disciplinas específicas

No que se refere às ementas, foi possível observar que a maioria das disciplinas obrigatórias que contemplam conteúdos relacionados à Educação Especial é específica da área. Entende-se por disciplinas específicas aquelas que se

referem única e exclusivamente, em suas denominações e conteúdos, aos temas Educação Especial, Educação Inclusiva, Inclusão Escolar ou Pessoa com NEE.

Quanto à carga horária dessas disciplinas, constatou-se certa variação. Encontramos disciplinas oferecidas em 30 horas e outras em 90 horas. É interessante observar que algumas das disciplinas analisadas (nove delas) destinam parte de sua carga horária a atividades práticas. Apenas quatro disciplinas (uma do Curso A, duas do Curso B e uma do Curso E) destinam a totalidade de sua carga horária a atividades exclusivamente teóricas. As demais não especificam, em seus Planos de Ensino, quantas horas são destinadas à prática, apenas indicam que se trata de uma disciplina teórico-prática.

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

Quanto à disciplina de Libras, foi possível observar certa negligência de aspecto legal por parte de alguns cursos. Apenas três dos seis cursos analisados ofereciam em sua matriz curricular – até o ano de 2010 – uma disciplina sobre o assunto. Tendo em vista o estabelecido na Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamenta, sobre a inclusão de Libras como disciplina obrigatória dos cursos de formação de professores, alguns dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas ainda não estão de acordo com o que determina essa legislação.

Como exigência legal desde o ano de 2005, a inclusão de disciplinas sobre Libras na matriz curricular deveria ter ocorrido em todos os cursos

de formação de professores, independentemente de possuírem a perspectiva inclusiva ou não em sua Proposta Pedagógica. Todavia, considera-se que essa inclusão ocorrerá em todas as faculdades e universidades brasileiras ao longo dos próximos anos, uma vez que este será um dos critérios utilizados pelo MEC para a avaliação das Instituições de Ensino Superior.

É interessante notar que nenhum dos cursos analisados oferece estágios específicos em Educação Especial. Apenas o curso E que, mesmo não contemplando um estágio específico em Educação Especial na matriz curricular obrigatória, propõe que 20 das 110 horas destinadas aos estágios em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional sejam destinadas a atividades com crianças com NEE inseridas no ensino regular e para o desenvolvimento de ações para a educação inclusiva. De acordo com a Proposta Pedagógica do Curso, esses estágios devem considerar os aspectos da Inclusão Educacional, propiciando discussões e encaminhamentos no sentido da construção de uma escola inclusiva de qualidade, que incorpore a diversidade de seus estudantes, entre eles, aqueles com deficiência.

Pode-se considerar, assim, que o Projeto Político-Pedagógico do Curso E vai ao encontro do que propõe o Parecer CNE/CP Nº5/2005 quanto à importância de os profissionais da educação, especialmente os professores dos anos iniciais da escolarização básica, conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas.

No que se refere às disciplinas obrigatórias analisadas que contemplam uma formação específica, foi possível observar que as mesmas são orientadas apenas para o conteúdo de Libras, como, por exemplo, as disciplinas “Educação de Surdos e Língua de Sinais” do Curso B, “Introdução ao ensino da língua brasileira de sinais” do Curso D e “Língua Brasileira de Sinais” do Curso E. Não há, por exemplo, disciplinas obrigatórias ou optativas voltadas às especificidades dos demais alunos da Educação Especial.

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

Em aspectos gerais, pode-se observar que existe uma grande variedade de conteúdos referentes à educação especial abordados pelas

disciplinas obrigatórias analisadas. São conteúdos relacionados: à política educacional na perspectiva da educação inclusiva; aos aspectos sociais, culturais e históricos da Educação Especial em âmbito nacional e internacional; aos conceitos/definições de educação especial, inclusão, educação inclusiva e NEE; à formação do professor para atuar no processo de inclusão escolar e no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE; aos métodos e estratégias de intervenção que podem ser utilizados pelo professor para o ensino de alunos com NEE e para o atendimento educacional especializado; ao currículo e sua importância no ensino de todas as crianças; à consciência da diversidade em suas diferentes dimensões – diversidade cultural, social, linguística; as Libras e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos, dentre outros conteúdos. Trata-se, pois, de temas que contemplam as dimensões social, política, conceitual, metodológica e histórica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Foi possível observar também que essas dimensões têm sido trabalhadas com os licenciandos dos cursos de Pedagogia de forma articulada com a prática, ao menos em algumas disciplinas.

Quando analisadas de forma conjunta, observa-se que as disciplinas dos cursos contemplam os conteúdos básicos para a formação do professor do ensino regular na perspectiva da educação inclusiva. Todavia, se analisados individualmente, vê-se que alguns conteúdos necessários à formação do professor não estão sendo contemplados em alguns cursos, ou estão sendo abordados de forma muito ampla e genérica. De acordo com a análise das ementas, apenas o Curso E busca contemplar todas as dimensões de estudo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dando ênfase aos aspectos sociais, políticos, filosóficos, culturais, históricos, conceituais e metodológicos, além de contemplar outros conteúdos importantes para a formação do educador nessa perspectiva.

A partir dos dados analisados, foi possível observar também que as disciplinas específicas são as únicas que abordam conteúdos relacionados à formação do professor para atuar, na sala de ensino regular, com alunos com NEE. As demais disciplinas – não específicas – abordam, em sua maioria, conteúdos relacionados à diversidade em suas diferentes dimensões sociais e culturais. Não é desconsiderada, aqui, a importância da discussão

sobre a diversidade na formação do professor; ao contrário, essa discussão é avaliada como necessária e intimamente relacionada às discussões e reflexões sobre a inclusão escolar. Além disso, a educação inclusiva não está somente relacionada às NEE, mas sim à diversidade, em sua totalidade.

3.4 Conteúdos das disciplinas não específicas

Ao longo da leitura dos planos de ensino de todas as disciplinas obrigatórias dos cursos analisados, foram identificados alguns tópicos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva presentes nesses planos. A partir dessa análise, foram observadas que outras disciplinas obrigatórias presentes nos cursos de Pedagogia – tais como filosofia, antropologia, política, gestão e prática de ensino – têm contemplado discussões e estudos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, seja por meio de tópicos específicos presentes nos programas ou conteúdos programáticos, de objetivos específicos, ou mesmo por meio da apresentação de referências bibliográficas básicas (de leitura obrigatória) ou complementares no plano de ensino da disciplina. Os tópicos relacionados à área presentes nessas disciplinas voltam-se, em sua maioria, para a discussão da diversidade e da inclusão. No entanto, também foi possível observar, em algumas dessas disciplinas, tópicos relacionados à educação inclusiva nos âmbitos político, social e conceitual; à exclusão escolar; à gestão escolar para a inclusão; ao reconhecimento das diferenças e à superação dos preconceitos, bem como às práticas de ensino relacionadas, também, à área de Educação Especial, com alunos com NEE.

Isso demonstra certa preocupação dos cursos e de seus professores em formar pedagogos preparados, mesmo que minimamente, para o reconhecimento da diversidade, para a compreensão da inclusão escolar e para o trabalho na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se, pois, de importantes iniciativas tomadas pelos professores em busca da integração dos conhecimentos para a discussão e compreensão da realidade na qual o professor irá atuar. Todavia, apesar desse avanço, deve-se considerar que os planos de ensino são passíveis de modificações, tendo em vista que são elaborados pelos professores de acordo com suas opções de trabalho e, principalmente, de sua concepção de

educação e ensino-aprendizagem, a partir das ementas de cada disciplina. Da mesma forma, não se pode afirmar, com base em uma análise documental, que esses conteúdos/tópicos estão sendo trabalhados com os licenciandos, tampouco discutir sobre a maneira como estão sendo tratados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada, foi possível observar que todos os cursos têm contemplado as exigências da Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, quanto à formação do professor para a “consciência da diversidade”. Essa Resolução, como já se discutiu, pouco dispõe sobre a formação do pedagogo para a atuação, na sala de ensino regular, com alunos com NEE. Sobre o que esta determina, os cursos estão todos de acordo, uma vez que oferecem, no mínimo, uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial em sua matriz curricular, além de outras disciplinas não específicas que abordam conteúdos ou tópicos relacionados a essa temática na perspectiva de uma educação para a inclusão. Não se pode desconsiderar certo avanço nessa perspectiva, uma vez que, por muito tempo, os cursos de Pedagogia contemplaram a Educação Especial apenas como habilitação específica em sua organização curricular, e não como um conteúdo obrigatório da formação geral, o que reforçava o caráter segregacionista na área.

Sem deixar de considerar os avanços trazidos por esse documento à formação do pedagogo, é possível concordar com Saviani (2007, p. 127) quando ele discute sobre o caráter paradoxal das Diretrizes:

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

Nessa perspectiva, caberia ao professor atuar em diferentes áreas, em inúmeros espaços e com diversificação de tarefas a partir de uma

formação adquirida muitas vezes de forma ampla e genérica que, ao mesmo tempo em que contempla diferentes e importantes conhecimentos para a formação do educador, não aprofunda os saberes essenciais para sua concepção sobre a educação como campo de compreensão e produção do conhecimento em diferentes áreas.

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

Como observa Saviani (2008), no que se refere à formação do pedagogo para a atuação com crianças com NEE na escola regular, as Diretrizes pouco dispuseram. De acordo com o autor, a questão é tratada apenas em dois de seus artigos: artigo 5º, inciso X – “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” e artigo 8º, inciso III:

[...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas (BRASIL, 2006, p. 4-5).

Nota-se, no primeiro artigo, que a menção não chega a ser à modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol da consciência da diversidade. No segundo caso, a formação para a atuação com crianças com NEE limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos (SAVIANI, 2008).

A ausência de uma regulamentação que obrigue a incorporação, nos currículos dos cursos de Pedagogia, de conteúdos ou disciplinas

relacionadas à Educação Especial desobriga as Universidades de oferecerem em seus cursos conteúdos ou disciplinas dessa natureza. No entanto, embora seja necessário considerar a legislação vigente para a formação do Pedagogo, é preciso ir além do que ela determina se quisermos formar um professor preparado para lecionar em um sistema educacional efetivamente inclusivo.

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

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

Dentre os diferentes fatores que interferem de forma direta na elaboração e no desenvolvimento da Proposta Político-Pedagógica de um curso e da organização curricular que este propõe, estão as concepções de homem, de sociedade, de educação e de conhecimento que o fundamentam. É a partir da identificação dessas concepções apresentadas na organização do curso que se pode analisar que tipo de profissional o curso se propõe formar. Assim, se desejamos uma escola em que os alunos com NEE tenham acesso, permanência e apropriação do conhecimento, precisamos pensar nas concepções, nos princípios e pressupostos que devem fundamentar uma

formação docente que contemple essa perspectiva, visando à concretização efetiva dessa proposta.

E considera-se que o início desse trabalho se materializa na construção do Projeto Político-Pedagógico do curso, o qual deve sempre partir da realidade, visando ao oferecimento de uma formação que busque problematizar essa realidade, analisá-la, discuti-la, compreendê-la para, em seguida, retornar a ela, já com uma nova visão, mais elaborada, com vistas a sua transformação. O Projeto está em constante movimento, dadas as características da realidade que reflete, mas ele é, ao mesmo tempo, reflexo e explicação dessa realidade, atuando como um importante instrumento para sua transformação. Trata-se, pois, de uma síntese da realidade existente e de uma proposta para a superação dos possíveis dilemas e desafios apresentados por essa mesma realidade, numa clara acepção ao materialismo histórico-dialético.

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

Sabe-se que a formação docente não é, por si só, elemento determinante para a efetivação da inclusão nas escolas. Não se pode considerar, por exemplo, que uma formação inicial inadequada seja a causa exclusiva de práticas pedagógicas excludentes. É importante considerar que o professor está inserido em um contexto, que é o da escola, e que esta, por sua vez, insere-se em um contexto maior, que é o sistema de ensino, guiado por políticas públicas geradas por um contexto ainda mais amplo, que é o sistema social capitalista. Assim, fatores como a estrutura física e organizacional da escola, os recursos financeiros, pedagógicos e humanos de que a escola dispõe, bem como as condições em que se desenvolve o trabalho do professor e as políticas públicas que regem o sistema de ensino são, igualmente, importantes e devem ser ponderados no momento da análise da prática pedagógica do

professor, na atuação com alunos com ou sem NEE.

Não basta, pois, pensar apenas em uma boa formação inicial. Não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que representem a importância do papel do professor sem considerar, por exemplo, a necessidade de associá-la a uma carreira docente que o valorize e a uma formação continuada que problematize e adense teoricamente seu trabalho.

No entanto, dentre tantos elementos que influenciam o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, encontram-se os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. Embora não determinante para o seu desenvolvimento profissional, a formação acadêmica possui um papel fundamental na atuação docente, pois é nela que os futuros professores irão adquirir os conhecimentos essenciais que fundamentarão sua prática.

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

Com este estudo, foi possível observar que as licenciaturas em Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas têm oferecido um número reduzido de disciplinas específicas sobre Educação Especial em sua matriz curricular. Chacon (2001), há cerca de dez anos, com o objetivo de realizar um estudo sobre as respostas das universidades brasileiras à Portaria MEC nº 1.793/94, analisou as disciplinas das matrizes curriculares e suas respectivas ementas e/ou conteúdos das graduações em Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso. De acordo com os resultados obtidos em seu estudo, o autor constatou que apenas 13 dos 58 cursos de

Pedagogia e Psicologia apresentaram alterações na grade curricular, o que significava uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivalia a 22,5% do total estudado.

Passados dez anos, foi possível observar com este estudo que, mesmo oferecendo um número reduzido de disciplinas específicas da área, a Educação Especial tem conquistado gradualmente um espaço de discussão em disciplinas não específicas dos cursos de Pedagogia analisados. A partir da análise dos dados, observou-se um número considerável de disciplinas que contemplam conteúdos ou tópicos relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em alguns cursos. Essas disciplinas, que se referem a diferentes campos do saber, apresentam, em sua ementa, tópicos relacionados, principalmente, à diversidade e à inclusão escolar. Já as disciplinas específicas procuram abordar conteúdos relativos, dentre outros, à formação do professor para a identificação e atuação com alunos com NEE matriculados no ensino regular, tanto em âmbito teórico quanto metodológico.

Todavia, como já discutido, não é possível assegurar que todos os conteúdos relacionados à Educação Especial presentes nas disciplinas analisadas estejam sendo efetivamente trabalhados pelos professores formadores, tampouco prever a forma como esses conteúdos estão sendo apresentados aos licenciandos. Da mesma forma, não se sabe qual a formação que esses professores formadores possuem, principalmente aqueles responsáveis pelo oferecimento das disciplinas específicas de Educação Especial presentes na matriz curricular. E essa é uma questão central no que se refere à forma como esses conteúdos são trabalhados com os licenciandos.

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

São importantes as iniciativas nas quais outras disciplinas – que não somente as específicas – contemplem conteúdos ou tópicos relacionados às discussões sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Os cursos de Pedagogia poderiam se organizar de tal

modo que contemplassem, mesmo que minimamente, discussões relacionadas a essa área do conhecimento em outras disciplinas da matriz curricular, além das disciplinas específicas, a fim de preparar os professores teórica e tecnicamente para o exercício do magistério também na perspectiva da inclusão escolar.

É preciso, no entanto, certa cautela com a tese da diluição desse tema em outras disciplinas. Isso não significa relevar a importância dos demais conteúdos curriculares na formação do professor. Ao contrário, todos os temas abordados na formação inicial são essenciais para a formação docente. Significa, sim, considerá-los como recursos que ganham sentido em relação aos domínios profissionais visados. Trata-se, pois, de construir pontes entre a realidade das práticas educativas e o que se tem como meta de formação.

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

A resposta para esta pergunta merece muita reflexão e estudos direcionados. Entretanto, a organização curricular poderia ser um caminho profícuo para alcançar esse modelo de formação. Por meio dela, os cursos de Pedagogia poderiam organizar os planos de ensino das disciplinas de tal forma que todas pudessem contemplar a temática de educação inclusiva, considerando suas especificidades.

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

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

Não se defende, aqui, o não oferecimento de disciplinas específicas de um dado conhecimento.

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

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

Assim, considera-se que a formação inicial deva formar professores preparados para a docência na perspectiva da educação inclusiva, proporcionando ao futuro professor, dentre outros elementos, uma formação sólida e adequada, no que se refere aos diferentes procedimentos pedagógicos que envolvam o “saber” e o “saber fazer”, (BUENO, 1999). Trabalhando dessa maneira, o curso estaria formando professores mais bem preparados para os desafios atuais da educação escolar e para a atuação pedagógica, no ensino regular, com todas as crianças, dentre elas aquelas que possam apresentar NEE.

Referências:

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 169-196.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 5**, de 13 de dezembro de 2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de

Graduação em Pedagogia. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

Acesso em: 15 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Brasília: MEC/SEESP, jan. 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>>. Acesso: 20 set. 2008.

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. (Org.).

Formação do educador e Avaliação Educacional. v. 2. Formação Inicial e Continuada. São Paulo: Editora UNESP, 1999. cap. 9. (Seminários e Debates).

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. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

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

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Pedagogia em tempos de

escola inclusiva: a formação inicial em debate. In:

SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009. 16f.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, 5., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009. 16f.

SAVIANI, D. Contribuição de uma definição do curso de Pedagogia. **Didata:** a revista do educador (O que é Pedagogia?). São Paulo, Arlete D'Antola, n. 5, p. 13-22, 1976.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** GT: Educação Especial, Caxambu, 2008. p. 143-155.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.