

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM OLHAR PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS
DE CURSOS PARANAENSES DE FORMAÇÃO
INICIAL**

LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES

**PARANAÍ
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM OLHAR PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS
DE CURSOS PARANAENSES DE FORMAÇÃO
INICIAL**

LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES

**PARANAÍ
2021**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR

A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM OLHAR PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS
DE CURSOS PARANAENSES DE FORMAÇÃO
INICIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

A474f Alves, Lucas Henrique Barbosa
A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar para os Projetos Pedagógicos de Cursos Paranaenses de Formação Inicial / Lucas Henrique Barbosa Alves.– Paranavaí: Unespar, 2021.
xv, 125 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges;

Banca examinadora: Profa. Dra. Fabiane Freire França, Profa. Dra. Márcia Marlene Stentzler, Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva, Profa Dra. Márcia Regina Royer.

Bibliografia

1. Educação. 2. Formação Inicial. 3. Inclusão. 4. Pedagogia. 5. Projetos Pedagógicos de Curso. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 371.9

LUCAS HENRIQUE BARBOSA ALVES

**A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
UM OLHAR PARA OS PROJETOS PEDAGÓGICOS
DE CURSOS PARANAENSES DE FORMAÇÃO
INICIAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges - Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí - (orientador)

Profa. Dra. Fabiane Freire França - Universidade Estadual do Paraná - *Campus* de Campo Mourão - (titular externa)

Profa. Dra. Márcia Marlene Stentzler - Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí - (titular interna)

Profa. Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva – Universidade Estadual de Maringá – *Campus* de Maringá - (suplente externa)

Profa. Dra. Márcia Regina Royer – Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí - (suplente interna)

Data de Aprovação:

14/05/2021

Àqueles que, desde cedo, mesmo sem terem concluído os estudos, me incentivaram a trilhar o caminho do conhecimento, que nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar e me tornar um professor. Que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos e que nunca desistiram de mim! A você, Maria, conhecida por Dete, minha mãe, e a você, José, conhecido por Zé Boneca, meu pai; dedico a concretização deste, que sempre foi um dos meus maiores sonhos.

AGRADECIMENTOS

A chegada desse momento tão marcante, que é a defesa final, me alegra e me emociona muito e, ao pensar nos agradecimentos, meu coração transborda, pois, minha gratidão se estende a muitas pessoas e a muitos momentos.

Inicialmente, meu maior agradecimento é a Deus, por me guiar e abençoar durante todo o percurso percorrido, para me tornar um Mestre em Ensino. Em meio a tantas tribulações durante esse período, Ele foi, e sempre será, o meu escudo e a minha fortaleza, pois, como Ele mesmo diz, no Salmo 91:7, *mil cairão ao teu lado, e dez mil, à tua direita, mas tu não serás atingido.*

À minha mãe, que todos conhecem por Dete, e ao meu pai, que todos conhecem por Zé Boneca (este apelido tem uma longa história); não é porque são meus pais não, mas são os melhores pais do mundo e meus maiores exemplos; sempre deram o seu melhor para que eu pudesse crescer de forma saudável, me ensinando princípios, me incentivando a estudar e a buscar sempre o caminho do bem e do conhecimento.

À minha irmã, Lais, que carinhosamente chamo de 'Tá', e as minhas primas Simone e Beatriz, muito obrigado por sempre me ajudarem e estarem ao meu lado em todos os momentos, por toda a confiança e apoio, não só durante esse período, mas sempre.

À minha vó Dona Cida, à minha vó Zenaide (*in memoriam*) e aos meus avôs Aparício (*in memoriam*) e Deocleciano (*in memoriam*), que é/foram para mim um exemplo de superação e inspiração, devido a todas as lutas que travaram para construir sua família e educar seus filhos.

Obrigado, família, por vocês serem meu alicerce, por acreditarem e sempre me incentivarem a ir mais longe, por todo o amor a mim destinado, pela compreensão e por todas as orações. Deus não poderia ter me presenteado com uma família melhor; olhando para a nossa história, sei que essa conquista ultrapassa muitos limites e ela é tão minha quanto de vocês.

Falando em família, não poderia deixar de agradecer a uma família muito especial e importante, que me acolheu em Paranavaí durante todo o período do mestrado: Gustavo, obrigado por ter sido mais que um irmão, por estar sempre presente nos momentos bons e ruins, pelos conselhos, pelo amor e pela

compreensão. Francineide e Tia Salette, faltam-me palavras para expressar a minha gratidão e o meu carinho por vocês, que estiveram ao meu lado, me apoiando e me ensinando inúmeras coisas.

Ao meu orientador Professor Dr. Fábio Alexandre Borges, que, sem sombra de dúvidas, muito contribuiu para o meu amadurecimento e transformação acadêmica. Gratidão pelos conhecimentos e experiências compartilhadas comigo nesta jornada, que certamente serão um diferencial em minha atuação profissional; pela confiança, compreensão e por ser esse professor exemplar, que se dedica para oferecer sempre o melhor aos seus alunos e orientandos.

Às professoras Dra. Fabiane Freire França e Dra. Márcia Marlene Stentzler, que fizeram parte da minha banca de qualificação e de defesa final, a minha gratidão pela sutileza nos apontamentos e pelas ricas contribuições realizadas em minha pesquisa. Que tenhamos mais profissionais como vocês. Às professoras Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva e Dra. Márcia Regina Royer, por terem aceitado o convite de comporem a minha banca de qualificação e de defesa final.

Aos professores e professoras do PPIFOR, obrigado pelos conhecimentos e experiências compartilhadas. Todos, com as suas diferentes personalidades e metodologias, muito me ensinaram.

A FORÇA DO PROFESSOR

Um guerreiro sem espada, sem faca, foice ou facão,
armado só de amor, segurando um giz na mão.

O livro é seu escudo que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor, por isso, eu tenho dito:

- Tenho fé e acredito na força do professor.

Ah... Se um dia os governantes prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis que constroem a nação.

Ah... Se fizessem justiça sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor eu daria um grande grito:

- Tenho fé e acredito na força do professor.

Porém, não sinta vergonha, não se sinta derrotado,
se o nosso país vai mal você não é o culpado.

Nas potências mundiais são sempre heróis nacionais
e por aqui, sem valor, mesmo triste e muito aflito:

- Tenho fé e acredito na força do professor.

Um arquiteto de sonhos,
engenheiro do futuro.

Um motorista da vida dirigindo no escuro.

Um plantador de esperança,
plantando em cada criança um adulto sonhador.

E esse cordel foi escrito, porque ainda acredito:

Na força do professor.

BRÁULIO BESSA

ALVES, Lucas Henrique Barbosa. **A formação de pedagogos e pedagogas sob a perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar para os Projetos Pedagógicos de Cursos Paranaenses de Formação Inicial.**125f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – *Campus de Paranavaí*. Orientador: Fábio Alexandre Borges. Paranavaí, 2021.

RESUMO

Têm se tornado cada vez mais frequentes, debates e discussões acerca da temática da Educação Especial e Inclusiva, incluindo os cursos de formação inicial de professores. No caso dos cursos de Pedagogia, a expectativa se acentua, visto que, tal curso, forma boa parte dos profissionais que atuam em espaços especializados das escolas comuns, bem como os gestores escolares. Para indagar como, e se ocorre uma abordagem formativa para a inclusão, uma das possibilidades é olhar os conteúdos e práticas pedagógicas presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's), assim, a questão norteadora de nossa pesquisa é: em que medida a temática 'Inclusão' tem sido abordada na formação inicial de pedagogos e pedagogas no estado do Paraná? Com base nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo investigar, por meio dos PPC's, como está sendo abordada a Inclusão nos cursos de formação inicial de pedagogos e pedagogas em todas as universidades estaduais do Paraná. O processo de coleta dos dados ocorreu por meio de pesquisa documental, com o acesso aos PPC's dos cursos de Pedagogia de todas as universidades estaduais do Estado do Paraná, totalizando 16 cursos. A metodologia utilizada para tratamento e interpretação dos dados foi à análise de conteúdo (MORAES, 1999). Como resultados, obtemos as seguintes unidades de análise, que são: A restrição do debate da inclusão às disciplinas, em detrimento de outros aspectos do PPC (as discussões sobre inclusão aparecem de forma isolada nas disciplinas, não há coerência e articulação entre os demais aspectos formativos inclusivos que compõem os documentos do curso); A temática inclusão que não se dá de maneira transversalizada nos PPC's (os debates acerca da Educação Especial e inclusiva ocorrem de maneira isolada em alguns aspectos dos documentos dos cursos); Ausência de experiência de contato direto com estudantes apoiados pela Educação Especial na formação inicial (reflexões acerca da importância do contato direto dos acadêmicos com os estudantes apoiados pela Educação Especial por meio do estágio supervisionado nas instituições); A presença de infraestrutura/recursos potencialmente inclusivos sem a articulação com a formação para o atendimento de estudantes apoiados pela Educação Especial (a oferta de recursos físicos e pedagógicos sem a devida articulação com as disciplinas e demais objetivos formativos frente estudantes apoiados pela Educação Especial); A discussão acerca da metodologia de ensino e aprendizagem de diferentes aspectos desarticulados das características dos estudantes apoiados pela Educação Especial (a ausência de adaptações, metodologias de ensino e práticas que oportunizem a aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial nas diferentes áreas do conhecimento); e Objetivos formativos que não remetem às características do atendimento especializado e inclusivo (a existência de objetivos formativos que não consideram as necessidades e especificidades dos estudantes apoiados pela Educação Especial). Concluímos que a formação inicial de qualidade é indispensável aos professores e professoras que irão atuar com os mais diferentes públicos, e que, apesar do desenvolvimento no que diz respeito aos aspectos formativos referentes à Educação Especial e Inclusiva, ainda são necessários mais debates, conhecimento das especificidades dos alunos, e maior transversalidade acerca deste tema, que vai além de conhecimentos teóricos.

Palavras-chave: Formação Inicial. Inclusão. Pedagogia. Projetos Pedagógicos de Curso.

ALVES, Lucas Henrique Barbosa. **The formation of pedagogues and pedagogues from the perspective of inclusive education: a look at the Pedagogical Projects of the Paraná Courses of initial Formation.** 125f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná – Campus of Paranavaí. Supervisor: Fábio Alexandre Borges. Paranavaí, 2021.

ABSTRACT

Debates and discussions on the theme of Special and Inclusive Education, including initial teacher formation courses, have become increasingly frequent. In the case of Pedagogy courses, the expectation is heightened, since such a course forms a good part of the professionals who work in specialized spaces of common schools, as well as education administrators. To ask how, and if a formative approach to inclusion occurs, one of the possibilities is to look at the pedagogical content and practices present in the Pedagogical Course Projects, therefore, the guiding question of our research is: to what extent the theme 'inclusion' has been addressed in the initial formation of educators in the state of Paraná? Based on this context, the present research aimed to investigate, through the Pedagogical Course Projects, how inclusion is being addressed in the initial formation courses for educators in all state universities in Paraná. The data collection process took place through documentary research, with access to the Pedagogical Course Projects of Pedagogy courses from all state universities in the State of Paraná, totaling 16 courses. The methodology used for data treatment and interpretation was content analysis (MORAES, 1999). As results, we obtained the following units of analysis, which are: The restriction of the inclusion debate to the disciplines, to the detriment of other aspects of the Pedagogical Course Projects (the discussions about inclusion appear in an isolated way in the disciplines, there is no coherence and articulation between the other aspects inclusive training courses that make up the course documents); the inclusion theme that does not occur in a transversal way in the Pedagogical Course Projects (the debates about Special and Inclusive Education occur in an isolated way in some aspects of the course documents); absence of experience of direct contact with students supported by Special Education in initial formation (reflections on the importance of direct contact between academics and students supported by Special Education through supervised internship in institutions); the presence of potentially inclusive infrastructure/resources without articulation with training to serve students supported by Special Education (the provision of physical and pedagogical resources without proper articulation with the disciplines and other training objectives vis-à-vis students supported by Special Education); the discussion about the teaching and learning methodology of different disarticulated aspects of the characteristics of students supported by Special Education (the absence of adaptations, teaching methodologies and practices that make it possible for students supported by Special Education to learn in different areas of knowledge); and training objectives that do not refer to the characteristics of specialized and inclusive care (the existence of training objectives that do not consider the needs and specificities of students supported by Special Education). We conclude that initial quality training is indispensable for teachers who will work with the most different audiences, and that, despite the development with regard to the training aspects related to Special and Inclusive Education, more debates, knowledge of students' specificities and greater transversality on this theme, which goes beyond theoretical knowledge.

Keywords: Initial formation. Inclusion. Pedagogy. Course Pedagogical Projects.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAR	Universidade Paranaense

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exclusão e Segregação.....	29
Figura 2: Integração e Inclusão.....	30
Figura 3: Diretrizes e Legislações norteadoras da formação para a Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva.....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese das informações dos artigos científicos considerados para o desenvolvimento desta seção.....	51
Quadro 2: Projetos Pedagógicos de Curso das Universidades Estaduais do Paraná.....	71
Quadro 3: Unidades de Análise.....	73
Quadro 4: Itens dos PPC's que contemplam a formação para à Inclusão.....	77

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS PARA A INCLUSÃO: DIRETRIZES E LEGISLAÇÕES	23
2.1	UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.	25
2.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM AS DIRETRIZES E LEGISLAÇÕES	27
3	FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	49
3.1	PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR E OS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	53
3.2	OS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA A PARTIR DOS PPC'S	58
3.3	MUDANÇAS OCORRIDAS E NECESSÁRIAS NA IMPLANTAÇÃO DE DOCUMENTOS QUE NORTEIAM OS CURSOS SOB ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	63
4	PERCURSO METODOLÓGICO	69
5	A PERSPECTIVA INCLUSIVA CONTEMPLADA NOS PPC's: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	75
5.1	A RESTRIÇÃO DO DEBATE DA INCLUSÃO ÀS DISCIPLINAS, EM DETRIMENTO DE OUTROS ASPECTOS DO PPC	90
5.2	A TEMÁTICA INCLUSÃO QUE NÃO SE DÁ DE MANEIRA TRANSVERSALIZADA NOS PPC'S	94
5.3	AUSÊNCIA DE EXPERIÊNCIA DE CONTATO DIRETO COM ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL	96
5.4	A PRESENÇA DE INFRAESTRUTURA/RECURSOS POTENCIALMENTE INCLUSIVOS SEM A ARTICULAÇÃO COM A FORMAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL	101
5.5	A DISCUSSÃO ACERCA DA METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE DIFERENTES ASPECTOS DESARTICULADOS DAS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL	107
5.6	OBJETIVOS FORMATIVOS QUE NÃO REMETEM ÀS CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E INCLUSIVO	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICES	126

1 INTRODUÇÃO

As temáticas e conteúdos relacionados ao ensino, à educação e à formação de professores¹, sempre me fascinaram devido à sua importância para a minha atuação em sala de aula e para a sociedade como um todo, independentemente da modalidade ou faixa etária dos alunos. Apesar de necessárias, as discussões acerca da Educação Especial Inclusiva passaram a ser importantes e a ser objeto de meu interesse somente após a leitura do texto *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva* (RODRIGUES, 2006), que me levou a refletir sobre a importância e a abrangência do termo e das discussões, não só para o contexto escolar, mas também para o social. Movida por essas e outras reflexões, esta pesquisa foi desenvolvida.

A partir, principalmente, da década de 1990, ouve-se falar, mais explicitamente, no termo Educação Inclusiva, que, nos anos seguintes, passou a ganhar destaque, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, no ano de 1994, a qual resultou na Declaração de Salamanca (ONU, 1994). Outro evento que repercutiu neste período foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999, popularmente conhecida como a Convenção de Guatemala (DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 1999), sendo promulgada no Brasil em 2001, por meio do Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001a).

Com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), emergiram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, que logo em seu art. 5º e inciso X determina que o egresso do curso de Pedagogia deva estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p. 2). Este é um documento que orienta a organização dos cursos de Pedagogia a nível nacional e faz um alerta quanto à necessidade das discussões sobre a diversidade, ofertando às universidades a possibilidade de adequarem essas temáticas à sua realidade. Em

¹ Justificamos que, apesar do termo ‘professores’ aparecer em alguns momentos do texto, não estamos fazendo referência somente ao gênero masculino, mas deve-se considerar a flexão de gênero para professoras e professores.

todo caso, tal exigência, a nosso ver, ainda era considerada insipiente, pois, no mesmo documento, não havia pistas acerca da organização curricular desses cursos, apenas foi feita tal menção com características generalistas. Assim, cada vez mais, as discussões acerca desta temática têm sido presentes na educação (POKER E MILANEZ, 2015; POKER; VALENTIM; GARLA, 2017; POULIN; FIGUEIREDO, 2016), porém ainda vemos necessidade de maiores discussões nos cursos de formação inicial de professores, em especial nos cursos de Pedagogia.

O termo Educação Inclusiva pressupõe que a escola deve atender as necessidades e as diversidades dos alunos e alunas, além de propor reflexões acerca de ações que favoreçam reformulações nas políticas escolares e melhorias na qualidade dos programas de ensino. A inclusão vem para contrariar qualquer forma de discriminação e, de certa forma, levantar a necessidade de adequações e compromisso da sociedade, pois a Educação Inclusiva aspira uma educação com qualidade para todos, todos mesmo (RODRIGUES, 2006). Entretanto, nosso recorte de pesquisa contempla os estudantes apoiados pela Educação Especial, que são aqueles com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A luta por uma escola inclusiva, embora contestada e, ainda que tenha incomodado a comunidade escolar, pelo fato de exigir mudanças de hábitos e atitudes, remete-nos a refletir e reconhecer que se trata de um posicionamento social, que garante (ou que deveria garantir) a vida com igualdade, pautada no respeito às diferenças (ZIMMERMANN, 2008).

De acordo com Poker e Milanez (2015), para a formação inicial do professor com vistas à inclusão, faz-se necessário ter uma sólida base em princípios políticos, éticos e filosóficos, oferecendo momentos de discussão e aprendizagem, preparando futuros profissionais para a transformação dos ambientes de sua atuação. A Educação Inclusiva é a garantia de acesso contínuo ao ambiente educacional por todos, independentemente de qualquer fator, contudo, quando a instituição não possui essa característica inclusiva, necessita, tanto em espaço físico quanto em relação à equipe pedagógica e aos conhecimentos, adequar-se aos alunos, providenciando os meios e recursos que garantam efetivamente, a sua aprendizagem e acesso aos recursos.

Analisando o contexto atual, é necessário que haja a preocupação e cuidados para que não ocorra uma 'falsa inclusão', no sentido de que apenas estejamos garantindo a presença e não a participação nos diversos ambientes, com destaque para aqueles com objetivos educacionais. Mesmo que esse movimento da Inclusão, em nosso país, esteja amparado legalmente, destacamos, ainda, a necessidade de organização por parte de algumas instituições de ensino para a formação de professores no que tange à Educação Inclusiva.

Considerando que são nos cursos de Pedagogia que se formam boa parte dos profissionais para atuação na Educação Especial e que neste espaço de formação são abordados conteúdos pertinentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Sala de Recursos Multifuncionais, dentre outros, surgem alguns questionamentos: esses cursos de formação de professores abordam disciplinas com temáticas que discutem a Inclusão? Como se dá esse debate? Há debates que aproximam elementos da teoria com a prática profissional das futuras pedagogas e futuros pedagogos? Essas e outras questões foram perseguidas nesta investigação, o que nos levou a formatar como pergunta principal a seguinte: em que medida a temática 'Inclusão' tem sido abordada na formação inicial de pedagogos e pedagogas no estado do Paraná? Partindo desse questionamento, a pesquisa tem como objetivo investigar, por meio dos PPC's, como está sendo abordada a Inclusão nos cursos de formação inicial de pedagogos e pedagogas em todas as universidades estaduais do Paraná. Portanto, fez-se necessário levantar informações a respeito da Inclusão na formação e atuação de professores, constatar o que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's), de todas as universidades estaduais do Paraná², abordam a respeito da Inclusão e possibilitar reflexões acerca das possibilidades de discussão a partir daquilo que já está sendo ofertado.

É imprescindível que os profissionais da educação tenham acesso aos PPC's de suas instituições e que compreendam o que estes documentos abrangem, bem como que possam refletir sobre as suas práticas pedagógicas. No entanto, muitos profissionais sentem-se despreparados para atuar na perspectiva da Educação

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste Paulista (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR); totalizando 16 cursos.

Inclusiva e essa questão afeta a qualidade tanto na formação quanto na atuação com os estudantes apoiados pela Educação Especial, que são os alunos com deficiências, com TGD e com altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008). Nesse sentido, ainda que o termo inclusão faça referência a todos os estudantes, nosso recorte abrange aqueles apoiados pela Educação Especial, conforme mencionado anteriormente.

Os PPC's são instrumentos que apresentam, em seu *corpus*, a concepção, os objetivos, princípios pedagógicos, administrativos e acadêmicos; a matriz curricular, carga horária das disciplinas, operacionalização, organização didático-pedagógica, dentre outras informações dos cursos de graduação. A construção deste documento é uma atividade coletiva, na qual professores, pedagogas e pedagogos devem se empenhar, apresentando a sua profissão a serviço da comunidade escolar, pois, quando se fala em projeto, é necessário ter ciência do que se quer alcançar e em quais concepções de ensino e de educação se pautar. A verdadeira democratização do ensino e da escola ocorre quando é oferecida aos alunos a sua permanência e não somente a oportunidade de estudar (PIMENTA, 1992).

Para Sacristán (2000), o currículo deve ser sustentado pela sua reflexão enquanto práxis, pelo contexto social dos indivíduos, incluindo os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Para ele, podem ser apresentados dois tipos de currículos: o prescrito e o em ação. O currículo Prescrito é um currículo em que são estabelecidos, previamente, os conteúdos e a forma como devem ser organizados e desenvolvidos. Abrange todos os sistemas de ensino, sendo um fator primordial para a organização didática.

Já o currículo em ação representa à ação, a prática, a ocorrência real das propostas curriculares, onde o que é prescrito é apresentado e posto em ação, concretizando as práticas pedagógicas docentes e, conseqüentemente, destacando resultados. Limitaremos a nossa pesquisa ao currículo prescrito, pois entendemos que, apesar de nossa limitação, justificada pelo tempo demasiadamente longo necessário para uma investigação do currículo em ação, os currículos prescritos são a chave inicial para permitir que determinadas discussões ocorram: se não podemos garantir que, mesmo que estejam no papel, os debates sejam realizados, sem o registro no papel a questão se complica ainda mais (SACRISTÁN, 2000).

Quando pensamos na formação inicial de professores e em como ela aborda (e se aborda) a Inclusão, é necessário refletir sobre os documentos norteadores dos cursos, a exemplo dos PPC's, pois neles, certamente, temos informações essenciais à formação que podem ser aliadas da prática; da ação formativa, da forma como os profissionais devem abordá-la, dos conteúdos que devem ser trabalhados, de como se dão as discussões e o acesso a estes conhecimentos, entre outras. Compreender o currículo no contexto de sistema educacional requer maior atenção às práticas presentes em seu desenvolvimento, às condições humanas, estruturais, materiais e humanas, pois estes expressam o equilíbrio de interesses e forças relacionadas ao sistema educativo (SACRISTÁN, 2000).

Os PPC's configuram-se como documentos relevantes para o funcionamento e organização das instituições de ensino, bem como de seus cursos, sendo responsáveis pela direção das ações do currículo para a formação dos acadêmicos, futuros profissionais. Nestes documentos é possível localizar os objetivos dos cursos, as ações que se almeja desenvolver no processo educativo, questões legais e sociais, bem como as esperanças da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2008).

Os cursos de Pedagogia destinam-se à formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo, tais profissionais, atuarem, também, no Ensino Médio e demais espaços educativos. Todos os professores são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem, porém, destacamos aqui as pedagogas e os pedagogos, por estarem intimamente ligados às primeiras experiências escolares dos alunos, gerando expectativas para o futuro, pois o peso dos primeiros anos é essencial para validar as próximas fases do processo de aprendizagem (SCHEIBE, 2007).

Os professores devem estar aptos a trabalhar com as diferenças e singularidades e, portanto, em sua formação, é essencial o estudo de práticas inclusivas, para que, depois, parte da teoria mensurada possa ser colocada em prática (PRADO; FREIRE, 2001). Para que a Inclusão ocorra, faz-se necessária a diversificação do currículo, delimitando caminhos diversificados de aprendizagem, de acordo com o nível em que estão atuando, ou que irão atuar, depois de sua formação inicial (ROLDÃO, 2003).

Apesar de toda a sua trajetória, a inclusão ainda é uma temática 'recente' para alguns profissionais e, quanto à alteração dos currículos formativos, ainda são

necessários maiores avanços para que seja possível acompanhar a realidade já exigida pelas salas de aula. Portanto, fazer tal pesquisa permite-nos traçar um panorama do que temos e, conseqüentemente, para onde podemos e precisamos avançar. Além disso, ao elencarmos experiências de pesquisas desenvolvidas e destacarmos menções a conteúdos ou metodologias presentes nos PPC's das universidades, estamos favorecendo um movimento contributivo para outras reformulações curriculares, por meio de possibilidades aqui apresentadas.

Como um último destaque em nossa introdução, salientamos que nosso enfoque não será a inclusão no Ensino Superior, mas a formação para a inclusão, ou seja, como vem sendo pensados os cursos a partir de seus PPC's, para que as futuras pedagogas e futuros pedagogos sejam mais inclusivos. Em todo caso, temos ciência de que universidades mais inclusivas com seus próprios alunos também favorecem uma formação para a inclusão. Nesse sentido, incluir e formar para a inclusão devem caminhar 'de mãos dadas'.

Com relação à estrutura do presente texto, na seção 2, trazemos uma revisão de legislações voltadas para a Educação Especial e Inclusiva, no âmbito educacional, por ordem cronológica. Na seção 3, discutimos a formação inicial por uma perspectiva inclusiva. Na seção 4, trazemos nosso percurso metodológico, com a caracterização da pesquisa e o contexto investigativo. Na seção 5, promovemos a descrição e a análise dos dados com base nos PPC's disponibilizados pelas instituições.

2 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS E PEDAGOGAS PARA A INCLUSÃO: DIRETRIZES E LEGISLAÇÕES

Os debates acerca da formação inicial de professores têm se intensificado nas últimas décadas e só se tornaram possíveis com a criação de Diretrizes políticas e Legislações que orientam os cursos de formação de professores, em especial os cursos de Pedagogia. As questões relacionadas à formação de professores configuraram-se em meados do século XIX, porém, isso não significa que os fenômenos referentes à mesma tenham aparecido apenas neste momento. Anteriormente, existiam escolas e universidades instituídas desde o século XI, além de colégios de humanidades com ascensão a partir do século XVII (SAVIANI, 2009).

Durante todo o período colonial, desde as Aulas Régias, regidas pelas Reformas Pombalinas, até a oferta dos cursos superiores, criados em 1808, não aparece preocupação explícita relacionada à formação de professores. Somente com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 1827), essa preocupação surge pela primeira vez, determinando que o ensino, em todas as escolas, deveria ocorrer por meio do método mútuo³. A referida lei determinava que os professores fossem treinados por meio deste método às próprias custas, obtendo preparação didática, que não se referia necessariamente às questões pedagógicas (SAVIANI, 2009).

A atuação docente ocorria por meio da adesão coletiva (de forma implícita ou explícita), regida por um conjunto de valores e normas, inicialmente alimentados pelas crenças genéricas nas potencialidades da escola e na sua expansão perante a sociedade. Os atores principais deste escopo são os professores, pois possuíam grande poder simbólico, ou seja, elevado poder de representatividade, por exercerem funções importantes e essenciais na construção do modelo escolar e no processo de ensino e aprendizagem.

A identidade profissional de cada pedagoga e pedagogo está relacionada ao processo de constituição da docência, à escola pública no Brasil e à produção da docência, considerada a base da formação profissional dos pedagogos, sendo esta,

³ O método Lancaster, conhecido também como método mútuo ou monitoral, foi desenvolvido por Joseph Lancaster (1778-1838), na Europa no final do século XVIII. O que diferenciava este método dos demais é o fato de que os alunos que se destacavam na aprendizagem dos conteúdos eram elevados à função de monitores, com a atribuição de cooperar com o processo de ensino aprendizagem dos demais alunos do grupo (EBY, 1978).

a ideia principal que deveria aparecer no início das discussões acerca da formação de professores e, conseqüentemente, no curso de Pedagogia. Isso, pois “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26). Portanto, é pertinente refletirmos enquanto profissionais, se somos esclarecidos quanto à importância desses conhecimentos e do que a ausência dos mesmos pode implicar nas atividades desenvolvidas com os alunos, e de que forma podemos nos informar e o que podemos realizar enquanto acadêmicos e profissionais.

No decorrer da história, o curso de Pedagogia se desenvolveu com base em uma íntima relação com as práticas educativas, estabelecendo-se como teoria e/ou ciência dessas práticas, sendo afeiçoadas com o modo proposital de educação em alguns contextos. Com origem na Grécia, o termo Pedagogia delineou uma referência dupla no que diz respeito ao seu conceito; às reflexões ligadas à filosofia, voltadas para as finalidades éticas que guiam as atividades educativas, bem como os significados voltados para o sentido etimológico da pedagogia (SAVIANI, 2008).

De forma geral, os cursos presenciais de graduação em Pedagogia de nosso país sofreram várias alterações/adequações ao longo de sua trajetória para que, hoje, possam ofertar a formação de pedagogos conscientes das realidades educacionais, mas, principalmente, aptos a atuarem nas diferentes modalidades educacionais e para a inclusão. Nesse sentido, optamos por traçar alguns aspectos históricos referentes à formação de pedagogos no Brasil, dando ênfase ao que orientam as Diretrizes e Leis que regem o curso de Pedagogia para uma formação sob a perspectiva inclusiva.

Optamos por descrever um breve resumo histórico referente aos espaços de formação docente no Brasil e, em seguida, apresentar alguns dos documentos norteadores e as suas orientações acerca da formação na perspectiva inclusiva. Pautamo-nos em Saviani (2009), Carvalho (2000), Sasaki (2002), dentre outros autores, além dos textos das legislações. Ressaltamos que respeitamos fielmente os termos presentes nos textos, entendendo que os mesmos foram sendo redefinidos e/ou trocados por outros no decorrer do tempo.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Questões referentes à formação de professores só emergiram explicitamente em nosso país em 1822, após a Independência, quando passou a examinar a questão pedagógica atrelada às alterações processadas no Brasil, durante os dois últimos séculos, possibilitando, assim, distinguir alguns períodos da história da formação de professores (SAVIANI, 2009).

Em linhas gerais, no Brasil, a história da formação de professores está marcada pelos seguintes períodos: a) os ensaios intermitentes de formação de professores, no período compreendido entre o ano de 1827 a 1890, e que tem início com a Lei das Escolas de Primeiras Letras (BRASIL, 1827), que determinava que os professores fossem instruídos pelo método mútuo, e é marcado também pela instituição da primeira Escola Normal do país em 1835, pela província do Rio de Janeiro em Niterói; b) entre o período de 1890 a 1932 ocorreu o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais, impulsionado pela reforma paulista da Escola Normal, com a escola-modelo, que centralizou a formação dos professores nos exercícios práticos; c) de 1932 a 1939 ocorreu a Organização dos Institutos de Educação, que eram viabilizados como espaços de desenvolvimento da educação, visto não só como objeto de ensino, mas também de pesquisa. Foram organizados de forma a satisfazer as exigências da pedagogia, que na época buscava firmar-se enquanto conhecimento científico, d) a organização e a implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais ocorreram entre o período de 1939 a 1971, e) entre 1971 a 1996, ocorreu a substituição da Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério, em que as Escolas Normais foram extintas e alteradas para magistério, 2º grau pela Lei nº. 5692/71 (BRASIL, 1971), f) o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia ocorreram entre o período de 1996 a 2006, passando a considerar as legislações mais recentes sobre a formação docente (SAVIANI, 2009).

A partir da elevação dos Institutos de Educação do Estado de São Paulo e do Distrito Federal a nível universitário como uma base dos estudos superiores em educação, foram organizados os cursos de formação de professores voltados para as escolas secundárias nacionais, por meio do Decreto-Lei de nº 1.190, de 4 de abril

de 1939 (BRASIL, 1939), que organizou definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo referência às demais escolas superiores. Tal Decreto-Lei estendeu-se a nível nacional como o “esquema 3+1”, utilizado na organização dos cursos que formavam professores para atuarem com várias disciplinas presentes nos currículos das escolas secundárias e também de Pedagogia, onde se formava professores para atuarem nas Escolas Normais. Independentemente das modalidades, o esquema era: três anos para estudar e desenvolver as disciplinas específicas e um ano para desenvolver a formação didática (SAVIANI, 2009).

O modelo de currículo fixado por meio do Decreto de nº 1.190 (BRASIL, 1939) não contemplava disciplinas específicas à Educação Especial na formação dos pedagogos e pedagogas. A partir da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL, 1961) é que os cursos de pedagogia passaram a ter uma nova regulamentação, apresentando disciplinas obrigatórias e também eletivas. Com a Resolução de nº 2/69 (BRASIL, 1969), os conteúdos abordados nos cursos de Pedagogia e sua duração foram alterados, e quanto as habilitações pedagógicas, estabelece em seu art. 82 que "as habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas: a) em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de 1.100 (mil e cem) horas" (BRASIL, 1969, *online*). Assim, o grupo comum composto pelas disciplinas de Sociologia Geral e da Educação, Psicologia e História da Educação e Didática. Além dessas disciplinas do grupo comum, também eram ofertadas as habilitações específicas, como administração, inspeção e supervisão escolar, orientação educacional, dentre outras disciplinas (SAVIANI, 2008).

Neste período, a educação fora concebida a fim de reformar o país, ou seja, a reforma esperada da sociedade só poderia ocorrer após/por meio da reforma da educação. O processo de modernização almejado pelo governo transcorria à adaptação do ensino a este projeto, mas a preparação de mão de obra para as funções criadas pelo mercado exigiu maior qualificação advinda dos trabalhadores. A formação dos professores para a atuação com as primeiras séries da escolarização tornou-se objeto de discussão, materializando-se nos anos finais da década de 1930. No final do século XX, muitas modificações ocorreram no contexto

da Educação Especial no Brasil, surgindo expressões como, “Escola para todos”, “Educação para todos” e “Todos na escola” (CARVALHO, 2000).

Historicamente, tanto a escola quanto a sociedade limitavam-se a uma forma discriminatória de escolarizar, em que apenas determinados grupos seletos e homogêneos de pessoas eram abrangidos, ou seja, aqueles que pertenciam às famílias importantes e que eram considerados “normais” (CARVALHO, 2000, p. 44) e os que não faziam parte da seleção eram excluídos desse modelo de sociedade.

Com o processo de democratização das escolas, começou-se a favorecer o acesso das pessoas com deficiências e demais necessidades especiais às escolas, ainda sem o intuito de incluir, mas de integrá-los no espaço regular. Ainda que lentas, todas essas transformações impulsionaram futuras ações no contexto da Educação Inclusiva (CARVALHO, 2000).

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE DIZEM AS DIRETRIZES E LEGISLAÇÕES

Faz-se necessário discutir a formação de professores para repensá-la numa perspectiva inclusiva, pois essas formações, aliadas às legislações, podem promover a inclusão dos alunos apoiados pela Educação Especial e garantir o seu acesso e permanência nos espaços comuns de escolarização, com boa qualidade e promoção ativa da inclusão (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Foram selecionadas algumas Leis e Diretrizes a fim de identificar o que tais documentos norteadores trazem acerca da Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva no âmbito educacional, que podem ser aplicados aos cursos de formação de professores, especificamente aos cursos de Pedagogia. Como as legislações apresentadas a seguir, pertencem a momentos e contextos históricos diferentes, alguns termos já não utilizados atualmente podem aparecer, pois foram mantidos conforme aparecem nas leis. Os próximos parágrafos, portanto, são destinados a conceituar e diferenciar alguns termos presentes no *corpus* das leis, com vistas a facilitar a compreensão do leitor.

Quanto às terminologias utilizadas para fazer referência às pessoas que se apresentavam com deficiências, durante séculos, eram designadas como “inválidos” (SASSAKI, 2002, p. 10), sendo considerados pela sociedade em geral como

peças sem valor algum, inúteis. Entre o início do século XX a meados do ano de 1960, após as guerras mundiais, o termo utilizado passou a ser “incapacitados” (SASSAKI, 2002, p. 11) para nomear as pessoas sem capacidade, que não poderiam ou não conseguiriam executar qualquer tarefa devido à sua deficiência; independentemente do tipo (SASSAKI, 2002).

Nesse mesmo período, no final de 1954, surgiram às primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), então, três termos passaram a ser utilizados pela sociedade para fazer referência a este público: os “deficientes” (SASSAKI, 2002, p. 11) que nomeava todos aqueles que possuíam deficiência de forma geral; os “excepcionais” (SASSAKI, 2002, p. 12) que nomeava todos os que possuíam deficiência intelectual, porém, neste momento surgiram manifestações em favor das pessoas superdotadas, que devido a sua Inteligência e superdotação também eram consideradas excepcionais, tornando este conceito mais abrangente, e por fim os “defeituosos” (SASSAKI, 2002, p. 11) que apresentavam deformidades físicas (SASSAKI, 2002).

Após esse período, devido à pressão feita pelos movimentos de organização de pessoas com deficiência, a ONU designou o ano de 1981 como o ano internacional das pessoas que apresentavam deficiências, assim o termo pessoas deficientes passou a ser utilizado como uma forma de valorizar esses sujeitos, independentemente de suas necessidades. Entre 1988 e 1993, a expressão pessoa deficiente passou a ser questionada pelos representantes das organizações de pessoas com deficiência, pois dava a ideia de que a pessoa inteira era deficiente e não apenas uma parte de seu corpo/sistema. O termo proposto para substituir o anterior foi portador de deficiência, que passou a ser utilizado para agregar valor a uma pessoa, ressaltando um detalhe nesses indivíduos (SASSAKI, 2002).

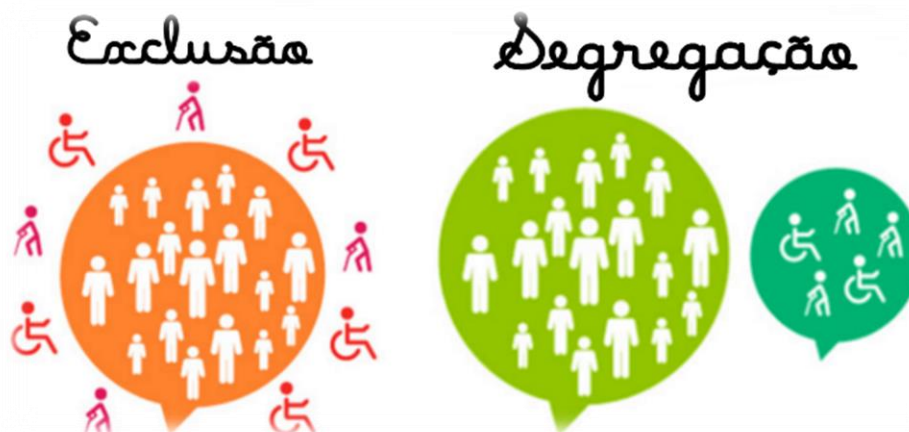
Durante a década de 1990, para substituir o termo deficiência; passa a ser utilizado o termo pessoas com necessidades especiais, numa tentativa de reduzir, perante a sociedade, o impacto da palavra deficiente. Por fim, o final da década de 1990 e o início do século XXI foram marcados por grandes acontecimentos mundiais, promovidos pelas organizações de pessoas com deficiência. Assim, o termo pessoas com deficiência passou a ser um dos mais utilizados, pois, conforme a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), agrega muitos valores às pessoas, passa a ser uma forma de empoderamento e, de certa forma, de responsabilidade, de

contribuição de seus talentos com vistas à modificação da sociedade para a inclusão de todas as pessoas, deficientes ou não (SASSAKI, 2002).

Segundo a Lei nº 13.146, que institui o Estatuto da Pessoa com deficiência, consideram-se pessoas com deficiências aquelas que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, on-line). Nesse sentido, o termo atualmente recomendado para se referir a este público é Pessoa com Deficiência – PcD.

Quanto aos termos utilizados no campo da Educação Especial e inclusiva, há, ao longo da história, outros conceitos, a exemplo: “Exclusão, segregação, integração e, nos tempos actuais, inclusão” (SILVA, 2009, p. 135), sendo válido compreender o significado de cada um, pois, aparecem nas legislações, em seus diferentes contextos. Quando utilizado, o termo exclusão faz referência a grupos de pessoas minorizados pela sociedade, seja devido à etnia, deficiências, questões de gênero, dentre outros fatores. Em tempos passados, esses grupos, além de excluídos, eram explorados por muitas pessoas. O termo segregação, ainda que tenha uma origem mais antiga, ainda é utilizado por muitos profissionais e pessoas leigas para fazer referência à separação das pessoas que fazem parte do grupo de minorias, instituído pela sociedade. A popularização deste termo impulsionou o surgimento de escolas especiais, centros de reabilitação dentre outras instituições, com a justificativa de que as minorias deveriam receber tratamento e atenção específicos e não o mesmo ensino ofertado nas escolas regulares (SILVA, 2009).

FIGURA 1: Exclusão e Segregação



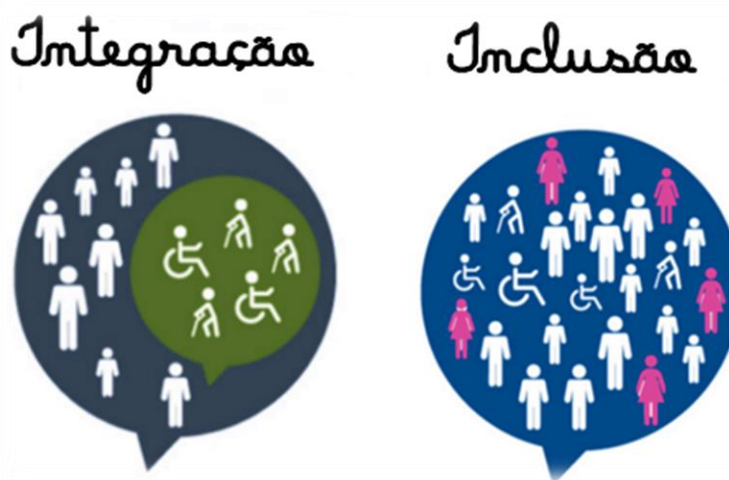
Fonte: (Org.) os autores, 2021.

Após inúmeras lutas em defesa das pessoas com deficiência, para terem acesso às escolas regulares, este acesso foi permitido, desde que não trouxesse transtornos ao contexto escolar e que oferecesse adaptações às necessidades desses alunos, tornando-se popular o termo integração, que propõe que sejam realizadas adaptações pelos próprios alunos para que pudessem fazer parte de instituições e/ou organizações de diferentes áreas. Para Freire (2008, p. 5):

A inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características.

Há certa confusão entre as pessoas quanto ao entendimento dos termos integração e inclusão, mas é importante que fique claro que quando os alunos e outras pessoas em diferentes contextos não recebem os recursos necessários, tratamento especializado considerando as suas necessidades e acessibilidade, não se pode chamar de inclusão (SILVA, 2009).

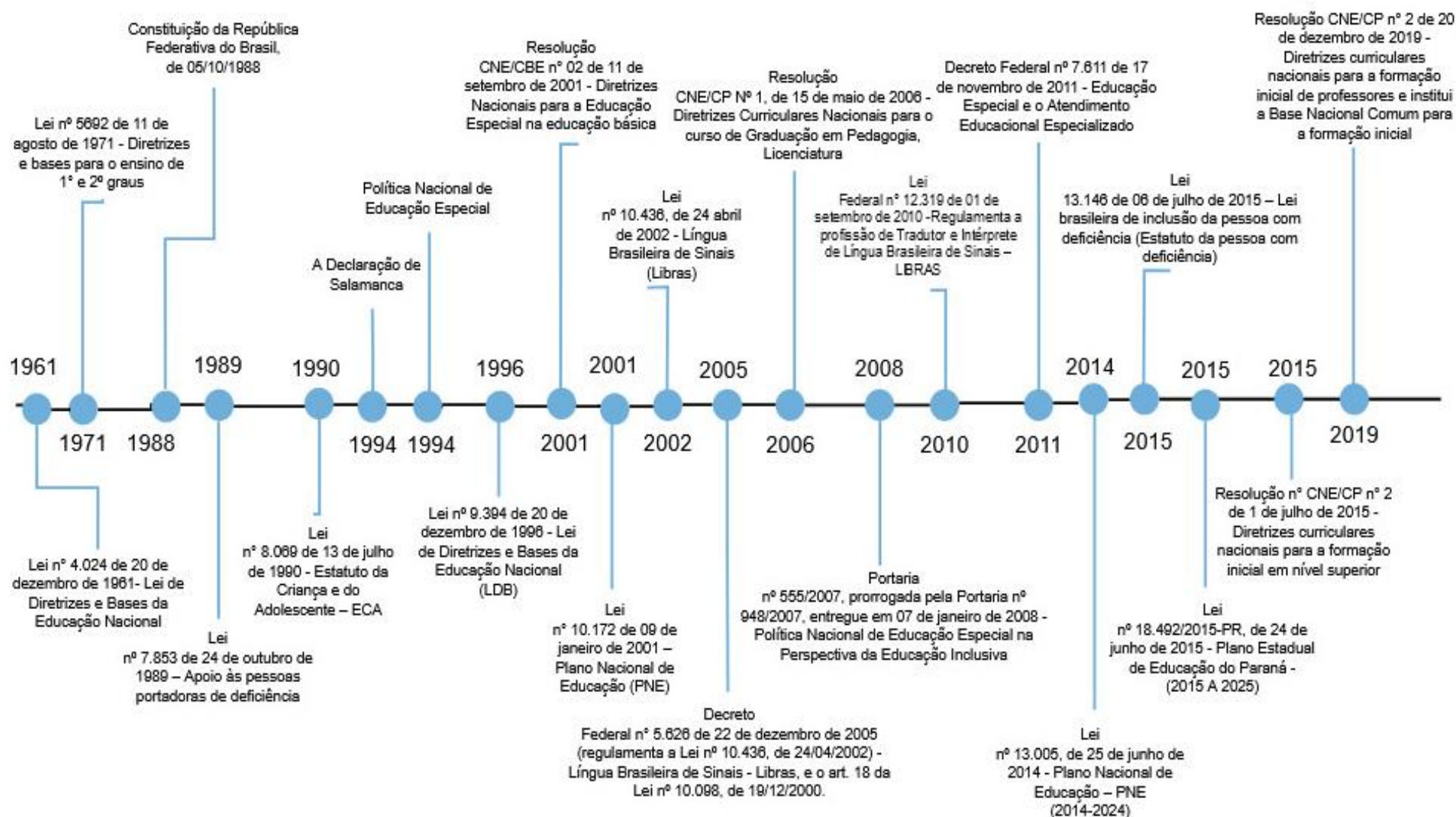
FIGURA 2: Integração e Inclusão



Fonte: (Org.) os autores, 2021.

Na figura 3, a seguir, elencamos o título das legislações e o ano de publicação, para que seja possível observar a ordem cronológica em que foram sancionadas.

FIGURA 3: Diretrizes e Legislações norteadoras da formação para a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A Educação no Brasil passou a ser padronizada após momentos de debates e discussões, tendo como principal marco regulatório a homologação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que abrange aspectos referentes à formação de professores e suas modalidades de atuação. Nela, é assinalado o direito dos “excepcionais” (BRASIL, 1961, *on-line*), ou seja, o direito das pessoas com deficiência à educação, inseridos no sistema de ensino geral. Em suma, garantia o acesso à educação para todos os alunos, inclusive àqueles com qualquer deficiência e superdotados nas escolas regulares.

A partir da década de 1970, surgem movimentos que defendiam o tratamento especializado e em salas especiais para os alunos com deficiência, reforçando, neste período, a segregação deste público e, assim, em meio a esses movimentos, surgiu, em nosso país, o Centro Nacional de Educação Especial, responsável pela Educação Especial, buscando integrar aqueles com restrições mentais e/ou físicas (BRASIL, 1961). De certa forma, considerando o contexto em que a lei foi sancionada, foi um grande passo para que, posteriormente, se tornassem possíveis os debates em prol das pessoas com deficiência e de seu direito à aprendizagem, apesar de não trazer discussões diversificadas e voltadas para o ensino comum. Até então, a preocupação com relação aos estudantes com deficiência era dos espaços especializados.

Quase dez anos depois, publicada no contexto da ditadura civil-militar, no dia 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692, que dentre outras providências, fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, acabou modificando o modelo de ensino no Brasil, onde o antigo ginásio e o curso primário tornaram-se um único curso de 1º grau, provocando alterações nas concepções educacionais do período (QUEIRÓS, 2013).

De certa forma, em termos de política inclusiva, houve um retrocesso, pois, essa lei se posicionava a favor do tratamento especializado para aqueles alunos com necessidades especiais, popularizando a ideia de segregação em salas específicas especiais. Tendo origem nesse período, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela Educação Especial em nosso país, difundia o conceito de integração escolar dos estudantes que apresentavam necessidades físicas ou mentais (AMARAL *et al.*, 2014).

A publicação dessa lei sucedeu-se em meio a um período de elevada expansão da economia no Brasil, momento em que ocorreram significativas alterações nas relações entre trabalho e capital, caracterizadas devido à presença das grandes empresas. De forma radical, o ensino de 2º grau passou por algumas alterações, dentre as quais o principal objetivo era o foco na profissionalização; todas as escolas, públicas ou privadas, respeitados determinados prazos, deveriam se tornar profissionalizantes. Os estudantes teriam que optar dentre as mais de 100 habilitações existentes, como técnico em contabilidade, agropecuária e edificações, enfermagem, dentre outras. Quando concluía o 2º grau, os estudantes recebiam um certificado de habilitação profissional, conferindo-lhes o direito ao exercício de suas habilitações (MIRANDA, 1981).

Dentre as alterações ocorridas com esse documento, está a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino de 1º grau a partir dos sete anos, a modificação dos currículos de 1º e 2º graus que passaram a ter um núcleo comum em todo o território nacional e outra parte para atender de acordo com os planos das instituições, considerando as diversidades de cada aluno, promovendo integração horizontal e vertical entre a estrutura antiga da escola primária com o ginásio, orientando para o trabalho e sondando as aptidões individuais. Quanto aos alunos superdotados, com deficiências mentais ou físicas e aqueles com atraso considerável, deveriam receber um tratamento especial, considerando suas necessidades e de acordo com o disposto nas normas implantadas pelos órgãos competentes de educação (BRASIL, 1971).

Sobre a formação de professores, recomendava-se que deveria ocorrer com a elevação dos níveis de titulação, ou seja, conforme o disposto em seu art. 29, o indica que a formação de professores e de especialistas para atuação no ensino de 1º e 2º graus ocorrerá de forma progressiva, atendendo as diversidades culturais individuais e os objetivos a serem alcançados em cada grau, as áreas de estudo, bem como o desenvolvimento dos alunos. Em seu art. 30, define o grau de formação mínimo, que, de certa forma, apontou um compromisso com a qualidade do ensino por meio de alternativas para complementar os estudos para o exercício do magistério (BRASIL, 1971).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no dia 05 de outubro de 1988, muitos direitos e deveres dos cidadãos passaram a ser

evidenciados no *corpus* desta lei, que em seu art. 3º, inciso V, destaca a promoção do bem de todas as pessoas, sem qualquer distinção ou preconceito de origem sexual, racial, idade e/ou qualquer outra forma possível de discriminação, como um dos principais objetivos da União e dos municípios. Em seu art. 205, é ressaltado que a educação deve ser um processo que compreenda todos e possibilite o pleno desenvolvimento a âmbito educacional, o aprimoramento profissional e o exercício da cidadania, ou seja, um direito de todos. Já em seu art. 206, fica definido que as condições de acesso e de permanência na escola regular devem ser iguais para todos e que esses acessos devem ser favorecidos pelo Estado, devido à função de Atendimento Educacional Especializado, que deveria ser oferecido aos indivíduos com deficiências e demais necessidades especiais, de preferência nas salas de ensino regular (BRASIL, 1988).

Nos dois artigos mencionados anteriormente, os textos deixam bem explícitos que a educação é um direito de todos e que, para qualquer cidadão, devem ser oferecidas condições para frequentar e permanecer na escola. O art. 208 define a Educação Básica como uma modalidade obrigatória e gratuita, que deve ocorrer dos quatro aos 17 anos, sendo dever do Estado garantir que os alunos “portadores de deficiências” (BRASIL, 1988, on-line), inseridos na rede regular de ensino, possam receber atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988). Mesmo com todos os artigos presentes nessa lei, sabe-se que muitos desses direitos, na prática, realmente não aconteceram de imediato, principalmente no que diz respeito aos direitos das crianças com deficiência.

Seguida da implantação da Constituição Federal no Brasil, no dia 24 de novembro de 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853, que abarcava o apoio a ser oportunizado às pessoas que são “portadoras” (BRASIL, 1989, *on-line*) de qualquer deficiência, visando à integração social de todos, garantindo, também, o direito a materiais escolares, alimentação escolar, dentre outros benefícios.

Quanto à formação de professores, o texto aponta que era necessária a formação de professores de nível médio para atuarem no contexto da Educação Especial, e para a formação profissional, eram necessários técnicos de nível médio com especialização na habilitação e reabilitação, e de instrutores para tal modalidade (BRASIL, 1989). No que diz respeito à qualificação e formação, independentemente das áreas de conhecimento e modalidades, fazia-se necessário

que essa formação atendesse às necessidades reais de todos, especialmente daqueles “portadores” de qualquer tipo de deficiência, sendo obrigatória a oferta de escolas e instituições especiais, públicas e/ou privadas, tornando-se obrigatória a matrícula desses alunos em escolas e/ou instituições de ensino, devendo o acesso ser oportunizado de forma gratuita (BRASIL, 1989).

No ano seguinte, diante de novas legislações que surgiram em apoio às crianças nos sistemas educacionais, foi publicada a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, instituindo o Estatuto da Criança e do Adolescente, popularmente conhecido por ECA (BRASIL, 1990), com o objetivo de garantir a proteção e instituir direitos e deveres das crianças e adolescentes, tanto no ambiente familiar quanto no escolar e social. O texto aponta, também, algumas orientações aos pais, responsáveis e profissionais que atuam com esse público, estando uma delas presente no art. nº 55, que dita como função obrigatória dos mesmos a matrícula de seus filhos na rede regular de ensino.

Em suma, seu texto garante a efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes “portadores” de quaisquer necessidades especiais, protegendo-os considerando as suas necessidades, evitando qualquer forma de preconceito e exclusão social que possam ocorrer. Além disso, o ECA estipula que, preferencialmente, o AEE ocorra na rede regular de ensino e que as políticas públicas devem priorizar o atendimento das crianças com essas condições (BRASIL, 1990). Apesar de já terem se passado 30 anos, é a esta lei que se recorre quando se fala no direito das crianças e dos adolescentes. Tanto as escolas quanto as demais organizações sociais têm como base para atuação o texto dessa lei, que os professores e as formações precisam considerar.

Na mesma década, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, aconteceu, na cidade espanhola de Salamanca, em parceria com o governo local e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Mundial sobre Educação Especial, com o intuito de que fossem discutidas legislações e diretrizes para a reforma das políticas públicas e dos sistemas educacionais. Considerando as reivindicações feitas pelos movimentos de inclusão social, foi elaborado nesta Conferência um documento contendo orientações acerca do atendimento às crianças e a Educação Especial. A partir da publicação deste documento, muitas reflexões acerca de pessoas com deficiência

foram oportunizadas e passaram a ser respeitadas por boa parte da sociedade, considerada um dos principais documentos que norteiam a inclusão social e que consolidou a Educação Inclusiva (ONU, 1994).

Quanto aos conceitos, no que se refere as necessidades especiais, passaram a ser amplos, abrangendo todas as crianças, ou seja, além de considerar aquelas com deficiência e/ou necessidades especiais, considera também as com dificuldades permanentes ou temporárias de aprendizagem na escola e todo um contexto social do qual podem fazer parte. De acordo com o disposto no documento (ONU, 1994), o principal fator de uma escola inclusiva é o de que todos os alunos devem aprender juntos. Independentemente de quais sejam as suas dificuldades, a escola deve responder às diversas necessidades de seus alunos e assegurar uma educação de qualidade, por meio de um currículo apropriado.

No que diz respeito às formações dos educadores, a declaração indica que uma formação adequada e de qualidade a todos os profissionais é um dos fatores chave no sucesso de uma escola inclusiva e que a formação inicial de professores deve ofertar, aos acadêmicos de licenciaturas, orientações positivas frente às deficiências. Na formação continuada, com a atuação nas escolas, uma atenção especial deve ser dada para garantir que os estudantes possam exercitar suas habilidades e autonomia (ONU, 1994). O texto possibilita reflexões acerca dos princípios e das práticas das necessidades educativas especiais, orientando as ações em Educação Especial, visando à inclusão de todos os alunos na escola.

No corrente ano, seguida deste importante documento internacional, foi instituída, em nosso país, a primeira política que tratava da Educação Especial, fundamentada de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961) e com o Plano Decenal de Educação para Todos – MEC (BRASIL, 1993), sendo intitulada como Política Nacional de Educação Especial. Essa política veio para orientar o processo educacional das pessoas com deficiências, altas habilidades, dentre outros tipos de condutas, a fim de gerar condições mínimas para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos (BRASIL, 1994).

Ainda na época, se refletirmos sobre os conceitos de inclusão escolar, o texto poderia ser considerado como um retrocesso, pois, apesar de ter grande importância para o cenário da época, trazia uma ideia de 'integração instrucional', ou seja, estava

vinculado a um processo em que apenas as crianças com deficiências (que não as impediam de desenvolver as atividades propostas pelo currículo comum) eram incentivadas e matriculadas, indo na direção oposta ao que foi discutido e aprovado, por exemplo, na Declaração de Salamanca, sendo um tipo de política que afastava e excluía de forma direta boa parte das crianças com deficiências do sistema de ensino regular com vigência na época (BRASIL, 1994).

Em seu *corpus*, consiste dentre alguns objetivos, a garantia da realização de estágio supervisionado na área de Educação Especial, com atuação frente aos demais profissionais das instituições. As salas de aula do ensino regular eram organizadas e descritas de modo a proporcionar a aprendizagem dos alunos no contexto da Educação Especial, onde esses profissionais deveriam fazer uso de recursos e métodos pedagógicos específicos. Considerando os conceitos que foram construídos com base nos padrões homogêneos de aprendizagem e participação, o texto aprovado nesta política não propõe uma análise mais criteriosa, seguida da reformulação de práticas educacionais que valorizassem todos os alunos, independentemente das suas condições físicas ou intelectuais, valorizando cada etapa do processo de aprendizagem, mas direciona toda a responsabilidade desse processo para o âmbito da Educação Especial (BRASIL, 1994).

Após dois anos, em 1996, foi promulgada uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a inserção de um capítulo específico para a Educação Especial. A aprovação desta lei elevou a formação de professores das séries iniciais para o nível superior, situando que tal formação passaria a ocorrer nas universidades e demais institutos superiores de educação. Além disso, estabeleceu-se que, a partir desse período, a formação docente seria em nível de graduação em licenciatura plena. A lei assegura que, quando houver a necessidade, ocorrerão ações de atendimento especializado para os alunos com “necessidades especiais” de forma gratuita, realizado em escolas e classes especializadas considerando as condições e possibilidades de cada um, sempre que não for possível a integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

No art. nº 58, a Educação Especial é conceituada como uma modalidade de ensino oferecida principalmente na rede regular para todos os alunos ‘portadores de necessidades especiais’. Iniciando, então, uma tentativa de conduzir as discussões

da Educação Especial, antes restritas aos espaços especializados, para o coletivo escolar maior, para as escolas comuns e todos os professores (BRASIL, 1996). Conforme o disposto no art. nº 59, os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com deficiência, com TGD, altas habilidades e/ou qualquer outro tipo de necessidade especial, currículos e recursos metodológicos para atender a todas as suas dificuldades, além de professores especializados adequadamente em nível médio ou superior, capacitados para implantar a inclusão de todos os alunos em classes comuns (BRASIL, 1996).

Já no ano de 2001, mais especificamente em 11 de setembro de 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CBE nº 2 de 2001. Um dos principais pontos abordados no texto é que os sistemas educacionais devem receber matrículas de todos os alunos, sendo necessário que as escolas se organizem para atender também aqueles apoiados pela Educação Especial, garantindo as melhores condições para que seja efetivada uma educação de qualidade e comprometida para todos.

O texto destaca, também, que o atendimento educacional especializado deva acontecer ainda na Educação Infantil, quando os professores observarem alguma dificuldade e mediante a avaliação e a promoção da interação com a família. Em seu art. 8º, define que as escolas do sistema regular de ensino devem prever e promover a atuação com professores qualificados e capacitados para atender os alunos com 'necessidades especiais'. Ademais, em seu art. 18, parágrafo 1º, especifica que só são considerados professores qualificados e capacitados os que comprovem a sua formação em nível médio e/ou superior e experiências com esses alunos, além de comprovar a realização de cursos complementares de pós-graduação em Educação Especial e/ou em outras áreas.

O atendimento especial deve ser assegurado a todos os alunos, considerando suas diferenças e peculiaridades, oferecendo suporte àqueles com necessidades educacionais especiais, atuando com base nas reais necessidades e especificidades (BRASIL, 2001b). É possível visualizar e compreender a importância da formação inicial e também da formação continuada atribuída em todos os documentos, com diferentes abordagens relacionadas aos diferentes contextos e, principalmente, à maneira como eram concebidos os estudantes apoiados pela Educação Especial.

Ainda em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com o objetivo de que todas as crianças, jovens e adultos pudessem ter melhores condições de acesso e, principalmente, de permanência nas diversas escolas públicas do país. Sobre a formação de professores, todos os cursos de formação deveriam incluir questões relacionadas à educação de alunos com necessidades especiais em sua matriz curricular. Quanto aos objetivos e metas para a educação, visava à inclusão de cursos de formação profissional para melhor compreensão acerca do processo de ensino aprendizagem desses alunos, sob a perspectiva de integração social (BRASIL, 2001c).

Um grande salto para a Educação Especial e Inclusiva, mais especificamente com relação à escolarização dos surdos, ocorreu com a publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 5.626/2005) como forma legal de comunicação e de expressão dos surdos. Em seu art. 3º, propõe que a Libras seja inserida na matriz curricular dos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia, tanto nas instituições públicas quanto privadas, em todas as esferas políticas, como um componente curricular obrigatório (BRASIL, 2002).

Foram inúmeras as comemorações das pessoas surdas, pois, além da visibilidade, a lei reconheceram com essa lei, a Libras como uma língua do país, evidenciando os surdos como cidadãos e tornando-se um marco importante no contexto das políticas oficiais (FARACO, 2002). Para regulamentar a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 apresenta a Libras como uma disciplina da matriz curricular dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, formações com certificações para os professores e intérpretes de Libras, propondo a Língua Portuguesa como a segunda língua para os alunos surdos e garantindo uma educação bilíngue ainda no ensino regular (BRASIL, 2005).

Os cursos de formação de professores para atuação no contexto da Educação Especial em nosso país tiveram origem em meados do ano de 1955, sendo oferecidos no modelo de especialização em nível médio para os professores que concluíram o curso normal superior. A partir das reformas que se iniciaram por volta da década de 1970 é que esse formato foi alterado, sendo ofertado, agora, em nível superior, perdurando até o ano de 2006, quando, por meio da Resolução CNE/

CP nº 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia (DCNs), extinguindo as habilitações anteriores (MENDES, 2011).

As DCNs devem ser encaradas como referências para o desenvolvimento e atuação docente nos cursos de Pedagogia em todas as Instituições de Ensino Superior (IES), pois, por meio de seu texto, orienta e organiza os programas de formação, não só estabelecendo disciplinas e diferentes cargas horárias pré-determinadas, mas possibilitando maior flexibilidade para a construção do currículo, contemplando as diversas habilitações e formações necessárias para cada área do conhecimento.

Com base no texto apresentado por este documento, é possível identificar os princípios orientadores para a reestruturação curricular, dentre os quais estão à adaptação do currículo de acordo com as demandas que se fazem necessárias, dinâmica e flexibilidade, bem como a importância do desenvolvimento de competências, sendo importante a realização de debates e discussões acerca da reestruturação dos cursos de graduação em Pedagogia. Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, as discussões acerca da identidade e dos propósitos do curso se intensificaram, principalmente pelo fato de que tais cursos se destinam à formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006).

Em seu art. 5º, dentre as aptidões dos egressos do curso de Pedagogia, uma delas destaca-se por ser a necessidade de demonstrar consciência acerca da diversidade, valorizando todo e qualquer tipo de diferença, seja racial, social, necessidades especiais, dentre outras. E em seu art. 6º, no que diz respeito à estrutura do curso e à autonomia pedagógica, faz-se necessário maior planejamento, execução e avaliação de experiências, considerando o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro e, principalmente, quanto à formação de professores e de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2006).

Com a aprovação destas diretrizes e a inserção do novo modelo dos cursos de Pedagogia, todas as instituições de ensino superior precisaram excluir as habilitações em vigência para se adequarem ao próximo período letivo, posterior a data de publicação das DCNs. Os Projetos Pedagógicos de Curso deveriam ser protocolados em até um ano nos sistemas de ensino, de forma a abranger todos os

acadêmicos que iniciariam o curso naquele período letivo. A carga horária total foi ampliada para 3.200 horas de trabalho efetivo, sendo destas 300 horas destinadas à realização de estágio supervisionado com atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todas essas transformações ocorridas nos cursos de Pedagogia nos remetem a uma longa reforma no que diz respeito à organização da formação de professores em nosso país e, principalmente, nos cursos de graduação em Pedagogia (SCHEIBE, 2007).

Um dos documentos a ser considerado nos cursos de formação de professores e grupos de pesquisa em inclusão foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministério da Educação no dia 07 de janeiro de 2008, trata-se da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em vigência até os dias atuais. A aprovação desse texto incentivou a matrícula de todos os alunos apoiados pela Educação Especial (PAEE) nos sistemas regulares de ensino, considerando as deficiências que apresentam seja visual, auditiva, física, bem como Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Com base no texto da PNEEPEI (BRASIL, 2008), para que os professores possam atuar na área de Educação Especial, é imprescindível que tenham conhecimentos gerais e específicos relacionados à Educação Especial como a base de sua formação inicial e também continuada. Ainda de acordo com esse documento, o processo de formação docente deve ofertar conhecimentos relacionados à gestão de um sistema que se faça inclusivo, ou seja, um sistema de ensino que contemple, além dos conhecimentos gerais e necessários do magistério, os específicos da área de Educação Especial, a exemplo do AEE. O documento também prevê que devem existir parcerias com as instituições comunitárias, filantrópicas sem fins lucrativos ou confessionais, especialmente no que tange as instituições de Atendimento Educacional Especializado e a formação de professores.

Após 13 anos de sua publicação, esta lei ainda é um grande desafio, que deve ser aceito com compromisso e dedicação, pois se faz necessário realinhar os olhares de forma atenta e direcionada ao público da Educação Especial.

É imprescindível garantir todas as especificidades dos apoiados pela Educação Especial, sem deixar de abranger os direitos sociais de cada cidadão

(KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019). A partir desse documento, o termo 'necessidades educacionais especiais' passou a ser vastamente difundido, considerando as características individuais de cada aluno e a sua interação com o meio social e educacional, voltando o olhar para a necessidade do atendimento às necessidades (BRASIL, 2008). Ainda que esse documento apresente essa perspectiva de mudanças, ainda faz-se necessário o compromisso da escola frente ao atendimento das necessidades educacionais especiais, considerando a particularidade de cada aluno.

A Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, uma conquista importante para atuação em conjunto com a família e a escola. Dentre as diversas habilidades, apresenta a de interpretar as atividades pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, viabilizando o acesso aos conteúdos da matriz curricular em Libras/Língua Portuguesa; de contribuir com a atuação em processos seletivos para ingresso em cursos ou concursos públicos; de realizar e possibilitar a comunicação entre as pessoas ouvintes e surdas por meio da Libras para a língua oral e vice-versa (BRASIL, 2011).

Já o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que aborda a Educação Especial e o AEE, propõe algumas orientações e constitui novos caminhos quanto ao dever do Estado com o ensino e a aprendizagem dos alunos apoiados pela Educação Especial. Determina o AEE como um conjunto de atividades e recursos organizados de forma institucional. Em seu art. 3º, determina o Ministério da Educação como o prestador de serviços para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, viabilizando o acesso à sala de recursos multifuncionais, espaços com equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos, bem como a formação continuada de professores para especialização no AEE (BRASIL, 2011).

Sobre a formação de professores, esse decreto orienta, em seu art. 52, que a formação continuada deve favorecer o desenvolvimento bilíngue dos alunos com deficiência auditiva e garantir o ensino em braile para os alunos com baixa visão e/ou cegos. Orienta, também, que a formação dos gestores, bem como de todos os profissionais do espaço educacional, ocorra de acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva, prioritariamente na aprendizagem e no fortalecimento de vínculos pessoais. Esse documento orienta que os sistemas educacionais

necessitam ser potencialmente inclusivos, seja qual for a modalidade ou o nível de ensino, impossibilitando de certa forma, a exclusão dos alunos pelo fato de possuírem qualquer tipo de deficiência, prevendo o Ensino Fundamental de forma gratuita e de qualidade, considerando as adaptações necessárias a este público (BRASIL, 2011).

No dia 25 de junho de 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, com vigência para o período de dez anos (2014-2024). Nele, a meta que norteia sua redação com relação à inclusão é a de número quatro, a qual se refere à universalização dos alunos com a faixa etária de quatro a 17 anos, com TGD, Altas Habilidades/Superdotação ou com outras necessidades especiais, oportunizando o acesso a uma Educação Básica de qualidade, preferencialmente com AEE, garantindo sistemas de educação inclusivos, com o uso de recursos didático-pedagógicos multifuncionais e demais serviços especializados.

Apresenta como estratégia a implantação de salas de recursos multifuncionais e propõe a formação continuada de professores em nível nacional para ofertar um atendimento educacional especializado nas comunidades quilombolas, escolas urbanas, do campo, dentre outras. Busca incentivar a discussão da Inclusão nos cursos de graduação de formação de professores e demais cursos, inclusive em nível de pós-graduação. Como meta de nº 15 propõe a garantia de que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica em nível superior, obtida por meio de cursos de licenciatura, de acordo com a área em que atuam. A União, em parceria com as demais esferas políticas, deve implantar programas de capacitação profissional para os profissionais da educação em todas as escolas e suas modalidades, inclusive a Educação Especial (BRASIL, 2014).

Mais um grande salto no que diz respeito à Educação Especial e Inclusiva foi dado com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, sob nº 13.146, em 06 de julho de 2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O texto sugere que os programas que ofertam tanto formação inicial quanto continuada devem adotar práticas pedagógicas com o intuito de favorecer a inclusão, para que ocorra o atendimento educacional especializado, sendo dever do Estado encaminhar os professores qualificados para auxiliar no ensino e na aprendizagem dos alunos com deficiência.

Embasado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o cap. IV apresenta uma discussão voltada ao direito à Educação de qualidade e inclusiva, que ocorra em todos os níveis de ensino e que possa garantir melhores condições tanto de acesso quanto de permanência na escola (BRASIL, 2015). Esse é um dos documentos mais recentes, em que se faz necessário amplo debate nos cursos de Pedagogia, pois nele é possível observar aspectos não só didático-pedagógicos, mas de questões estruturais quanto à acessibilidade das pessoas com deficiência.

Como o *corpus* de nossa pesquisa faz referência a documentos das universidades estaduais paranaenses, optamos por citar também, aqui, a Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015, que instituiu o Plano Estadual de Educação do Paraná, com vigência de 10 anos (2015 a 2025). O plano apresenta caminhos que podem direcionar a educação no estado. Dentre os objetivos que traz em seu texto, aborda a instrumentalização para a formação continuada dos professores, visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e específicas para atender aos alunos com deficiências (PARANÁ, 2015).

Apona as contribuições para a formação continuada dos professores por meio de orientações pedagógicas e na confecção e manuseio de materiais pedagógicos que subsidiam todas as discussões referentes ao trabalho pedagógico neste contexto, promovendo, em parceria com a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), o acesso às disciplinas na matriz curricular dos cursos de licenciatura com abordagem para a educação, contemplando a Educação Especial e a Libras. Sobre a Educação Especial e Inclusiva no Paraná, o plano apresenta a necessidade de popularizar o acesso à Educação Básica com qualidade para os alunos dos quatro aos 17 anos, que apresentem Transtornos Globais do Desenvolvimento, deficiências e/ou altas habilidades e superdotação; e que isso aconteça na rede regular de ensino (PARANÁ, 2015).

O plano apresenta, na meta de número quatro, estratégias importantes, como a garantia do atendimento educacional especializado em salas comuns ou de recursos multifuncionais, o desenvolvimento de projetos em parceria com IES públicas, a fim de realizar pesquisas e desenvolver metodologias e recursos tecnológicos. Quanto à formação de professores, destaca a promoção de uma formação continuada qualificada aos professores com atuação na Educação Básica,

instrumentalizada para desenvolver práticas pedagógicas que atendam os estudantes apoiados pela Educação Especial. Ainda, ressalta a necessidade de fiscalizar os municípios no que diz respeito ao cumprimento do acesso e permanência na escola, contemplado com o Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Assistência Social.

A formação continuada é importante para a atuação docente, independentemente do nível ou modalidade escolar em que atua. Ela pode ocorrer tanto por meio de cursos e especializações específicas quanto por meio de orientações, acesso e manuseio de materiais pedagógicos, dentre outros recursos que possam promover a aprendizagem neste processo de formação profissional (PARANÁ, 2015).

Com base na leitura das estratégias apresentadas no Plano Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2015), o estado do Paraná viabiliza uma educação com qualidade, em que sejam contempladas e valorizadas todas as modalidades de ensino e que, a partir da formação continuada dos professores, os alunos possam se desenvolver. Também orienta que as instituições de ensino superior que ofertam o curso de Pedagogia sigam as orientações e encaminhamentos que constam neste plano estadual.

No dia 1 de julho de 2015, foi publicada a Resolução nº 2, que pode ser compreendida como um norte para a formação de professores, apresentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Nesta resolução, ficou determinada às IES a adequação de todas as alterações recomendadas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no prazo de dois anos. Em tese, o documento apresentou as novas regras para os cursos de licenciatura, cursos de segunda licenciatura e de formação pedagógica, bem como para os cursos com vistas ao desenvolvimento profissional para atuação no magistério nas diferentes áreas do conhecimento e em todas as modalidades. Este documento trouxe alterações importantes quanto à estrutura dos cursos, dentre as quais está a mudança de 2.800 para 3.200 horas, com o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para os cursos de licenciatura. Dessa forma, o período de integralização passa a ser de oito semestres. Além disso, há o aumento de 400 horas para o estágio supervisionado, contemplando a área de formação e outras áreas específicas, ampliando as experiências acadêmicas; 200 horas destinadas à

realização das atividades teórico-práticas em áreas específicas de acordo com o interesse dos alunos; e, por fim, às 2.200 horas restantes destinam-se às atividades formativas (BRASIL, 2015).

Quanto à formação pedagógica para graduados que não possuem licenciaturas e as segundas licenciaturas, as IES podem oferecer até 1.400 horas de atividades e 300 horas de estágio supervisionado voltado ao exercício do magistério na Educação Básica. Já para a oferta do curso de segunda licenciatura, os critérios são parecidos. Dependendo da compatibilidade dos cursos, a carga horária pode variar de 800 a 1.200 horas.

A publicação desta resolução trouxe à tona o debate acerca de aspectos da formação de professores, como a gestão educacional, dentre outras temáticas que envolvem a pluralidade de culturas e saberes no ambiente escolar. Corroborando com essa afirmativa, o texto ainda propõe maior aproximação entre a Educação Básica e as universidades, caracterizando um processo ininterrupto de formação inicial e continuada. Dentre os normativos presentes neste documento, tem-se a Libras e a inclusão. Sobre a Educação Inclusiva, espera-se que a sua consolidação se dê por meio do respeito e valorização das diferenças e da diversidade étnico-racial, dentre outras; que seja demonstrada consciência de diversidade com as necessidades especiais. As IES devem garantir em seus currículos os conteúdos específicos e/ou interdisciplinares, incluindo os conhecimentos acerca da Libras e Educação Especial (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, está organizada em nove capítulos, 30 artigos e um documento anexo, que propõe a Base Nacional Comum Curricular para a formação inicial de professores com atuação na educação básica. Trata-se, exclusivamente, do diálogo acerca da formação inicial de professores, deixando, a formação continuada, de ser uma temática desta nova diretriz, abrangendo uma resolução específica.

No que tange à Educação Especial, visando garantir a sua aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, o documento prevê que o atendimento deve ocorrer por meio de conhecimentos básicos, projetos e propostas. Portanto, as modalidades de educação devem estar organizadas respeitando as necessidades pedagógicas de cada um, comprometendo-se com o processo de ensino e

aprendizagem dos alunos, considerando que todos são capazes de aprender, respeitadas as suas limitações.

É importante compreender as diversas necessidades dos alunos, para, então, fazer o uso de metodologias e recursos tecnológicos a fim de promover a inclusão, desenvolvendo as aprendizagens e competências previstas na BNCC. As IES devem ofertar diferentes estratégias de ensino para viabilizar a aprendizagem dos alunos com deficiências e outras necessidades, possibilitando o desenvolvimento do currículo, considerando os contextos culturais e econômicos (BRASIL, 2019).

O presente documento altera alguns fatores de organização constituídos por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), causando certo desconforto na relação entre a educação básica e as universidades, bem como entre a formação inicial e continuada. A principal característica que pode ser observada nesta nova resolução é que se caracteriza como um método prescritivo sobre como deve ocorrer à formação inicial de professores no Brasil, quando estabelece a distribuição da carga horária do currículo em conteúdos e anos, o que padroniza a formação de professores. Sobre a segunda licenciatura, define que independentemente de qual seja a formação inicial e a nova licenciatura, a carga horária deve ser única, com 1.120 horas, enquanto a resolução anterior estabelecia a carga horária de acordo com a formação atual e a nova licenciatura a ser cursada e mais 300 horas em estágio supervisionado (BRASIL, 2019).

Desde o final do ano de 2019, temos as novas Diretrizes norteadoras e a Base Nacional Curricular da formação de professores, as quais revelam um movimento de padronização do processo de formação de professores, influenciando na forma como o ensino/saber deve ser ministrado, pautando os currículos em habilidades e competências, com uma característica prescritiva amparada em conjecturas do saber fazer e do fazer didático, considerando-os como um conjunto de técnicas. Também se pode observar a falta de orientações para a valorização profissional dos professores e para a formação continuada, já que, na resolução anterior, a formação continuada era vista como uma parceria entre as escolas e universidades, porém, com a nova legislação, não se observa nenhuma menção sobre essa relação (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Todas as legislações aqui destacadas são importantes tanto para a compreensão acerca da Educação Especial e Inclusiva quanto para a organização e

norteamento dos cursos de graduação em Pedagogia, pois esse curso habilita profissionais para a atuação docente em todas as modalidades da Educação Básica. Observamos, por meio da trajetória histórica das legislações aqui apresentadas, alterações no que diz respeito aos termos utilizados, mudanças positivas no conhecimento e na compreensão, bem como na concepção de educação para alunos apoiados pela Educação Especial.

Mesmo que algumas das legislações já tenham sido alteradas e/ou regulamentadas por meio de outras, é importante que os egressos e profissionais da educação tenham acesso e conhecimento para compreenderem como eram, quais foram às alterações e como estão atualmente, podendo, assim, ter bases mais sólidas para fortalecer as suas práticas pedagógicas. Ao longo de todo esse percurso, considerando as legislações mencionadas nesta seção, o processo de formação e as diretrizes para a atuação docente mudaram, cada vez exige-se mais conhecimento e respeito às diversidades.

3 FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS E PEDAGOGOS NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Os aspectos acerca da formação docente e sua necessidade já eram preconizados desde meados do século XVII e, desta forma, o processo de refletir acerca da formação de professores torna-se uma temática cabível de discussão, pois habilita profissionais com papéis fundamentais devido ao compromisso que assumem perante a sociedade (DUARTE, 1986). Contudo, essa reflexão se faz ainda mais necessária em momentos nos quais há mudanças mais visíveis nos rumos da escola, como temos vivenciado na atualidade, com o advento da valorização da diversidade, da inclusão de estudantes que, até há pouco tempo, não ocupavam os espaços comuns à maioria de maneira efetiva.

No Brasil, o curso de Pedagogia originou-se a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que, por meio da Faculdade Nacional de Filosofia, implementou quatro seções fundamentais à formação para o magistério, sendo uma delas a que compreendia o curso de Pedagogia, ofertado, anteriormente, na modalidade de Bacharelado (3+1), passando, somente após a aprovação da Lei de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961) e do Parecer nº 251/1962 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1962) a serem ofertados na modalidade de licenciatura (SAVIANI, 2008).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a LDB, apresenta como proposta a formação de professores para a promoção e efetivação do desenvolvimento de suas capacidades profissionais, considerando práticas docentes e experiências vivenciadas, possibilitando oportunidades de aprendizagem, o que gerou vários debates em relação à importância da formação de qualidade dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996).

Os currículos dos cursos de formação inicial são continuamente repensados e, a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura, as quais definiram princípios, procedimentos e condições de ensino e aprendizagem aplicados à formação. Nesse contexto, foram ampliadas as discussões a respeito da Educação Especial Inclusiva e da relevância

dos estudos acerca do currículo como fonte norteadora ao processo de aprendizagem.

Considerando tal temática, ao pensarmos no papel das pedagogas e pedagogos, a efetivação de políticas inclusivas é de fundamental importância, pelo fato de que esse curso habilita para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio; seja na modalidade normal, Educação profissional, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e instituições não escolares/não formal, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Além disso, a formação em Pedagogia prepara boa parte dos nossos gestores educacionais, aqueles que ocupam cargos de coordenação e supervisão nas escolas. Não querendo eximir nenhum dos atores de suas responsabilidades, contudo, o potencial de debate que tais profissionais podem gerar é considerável pelas funções que comumente ocupam, bem como pela multiplicidade de níveis de escolarização e de modalidades de ensino em que atuam.

Com o advento da inclusão, pressupõe-se que a escola deve atender às necessidades e às diversidades dos alunos e, assim, a Educação Inclusiva vem para contrariar as formas de discriminação e solicitar uma adequação e compromisso por parte de toda a sociedade, pois requer um ensino de qualidade para todos. O espaço educacional que deseja se configurar como uma escola inclusiva deve seguir as legislações referentes a essa modalidade, viabilizando o desenvolvimento de práticas metodológicas que apreciem as potencialidades de cada indivíduo e suas contribuições ativas e não focar demasiadamente nas suas impossibilidades (RODRIGUES, 2006).

Assim, observou-se que os cursos de pedagogia sofreram várias alterações e adequações ao longo do tempo, para que hoje possam discutir temas importantes como a Educação Inclusiva, viabilizando pesquisas que auxiliem as pedagogas e pedagogos em suas práticas. Os alunos têm o direito ao ensino de qualidade e as instituições escolares, na figura de seus agentes, necessitam de conhecimentos teóricos e práticos, sejam vivenciados ou compartilhados, para desenvolver um trabalho mais inclusivo, favorecendo a aprendizagem do todo.

Para a construção e fundamentação desta seção, selecionamos na base de dados 'Plataforma Sucupira/CAPES', alguns periódicos científicos brasileiros

avaliados com Qualis Capes A1, A2 e B1, nas áreas de Ensino e Educação, quadriênio 2013-2016. Para a seleção dos textos, seguimos alguns critérios, que são: terem sido publicados entre o período de 2008 a 2019, sendo resultados de pesquisas brasileiras. A busca foi realizada durante os meses de novembro e dezembro de 2019. Inicialmente, foram selecionados os textos cujos títulos traziam as palavras ‘inclusão’ ou ‘inclusiva’, o que resultou em 217 textos.

Para a segunda etapa, considerando os textos encontrados na primeira, realizamos uma nova filtragem para selecionar apenas aqueles cujos títulos continham além das palavras ‘inclusão’ ou ‘inclusiva’, as palavras ‘pedagogia’ ou ‘formação inicial’; resultando em 16 artigos. Contudo, apenas 11 foram considerados para esta seção, por abordarem elementos relacionados ao objetivo de nossa pesquisa. O quadro abaixo apresenta uma síntese das informações acerca dos textos utilizados para o desenvolvimento desta seção.

Quadro 1: Síntese das informações dos artigos científicos considerados para o desenvolvimento desta seção

TÍTULO	AUTORIA E ANO	PERIÓDICO	PALAVRAS-CHAVE
Perspectivas da Educação Inclusiva no contexto formativo do curso de pedagogia da UFES	Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (2010)	Cadernos de pesquisa em Educação PPGE –UFES	Diretrizes curriculares nacionais. Formação de professores. Práticas inclusivas.
Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de pedagogia da faculdade de ciências e tecnologia da UNESP	Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, Sadao Omote (2013)	Nuances: Estudos sobre Educação	Atitudes sociais. Inclusão. Formação inicial. Curso de pedagogia.
Os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva	Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, Sadao Omote (2013)	Revista Brasileira de Educação Especial	Educação inclusiva. Educação especial. Grade curricular. Curso de Pedagogia.
A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar	Natalia Neves Macedo Deimling (2013)	Educação Unisinos (Online)	Formação de professores. Educação inclusiva. Curso de pedagogia.
Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória	Cristina Regina Xavier Fonseca-Janes, Celestino Alves da Silva	Revista Brasileira de Educação	Curso de pedagogia. Universidade Estadual

	Júnior, Anna Augusta Sampaio de Oliveira (2013)		Paulista. Formação de professores. Educação inclusiva.
Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP e da USP	Rosimar Bortolini Poker, Simone Ghedini Costa Milanez (2015)	Revista Ibero-Americana de estudos em educação	Formação do professor. Conteúdos curriculares do curso de pedagogia. Inclusão educacional. Curso de pedagogia.
A formação de professores no curso de pedagogia da UFAM para a inclusão de alunos com deficiência	Ketlis Lima Da Silva, Maria Almerinda De Souza Matos (2016)	Revista de estudos e pesquisas sobre ensino tecnológico	Formação inicial. Pedagogia. UFAM. Educação inclusiva.
As marcas da inclusão educacional nos projetos político pedagógicos dos cursos de pedagogia da UNIPAR e da UFAC e sua relação com o desenvolvimento socioeducacional	Luiz Roberto Prandi, Wendell Fiori de Faria, Sônia Maria Moro do Nascimento, Vanessa Carvalho dos Santos, Phelipe Hydemy Saquetti Matimoto, Perci Fábio Santos Fontoura, Pedro Henrique Marangoni (2016)	Educere: Revista da Educação da Unipar (Online)	Inclusão social. Lei de diretrizes e bases curriculares da educação nacional. Projeto Político Pedagógico.
Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças	Jean-Robert Poulin, Rita Vieira de Figueiredo (2016)	Revista de Educação do Vale do São Francisco	Formação de professores. Educação inclusiva. Diferenças.
Educação Inclusiva x Formação Docente: dificuldades encontradas frente ao desafio da adequação curricular	Valdete Ursulina da Silva Berni, Juliana Dalbem Omodei (2016)	Pedagogia em Foco	Currículo. Formação continuada. Educação Especial Inclusiva.
Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de pedagogia	Rosimar Bortolini Poker, Fernanda Oscar Dourado Valentin, Isadora Almeida Garla (2017)	Revista eletrônica de educação (UFSCAR)	Formação Inicial de professores. Pedagogia. Inclusão escolar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Com base em nossa leitura, consideramos os textos mencionados no quadro anterior, importantes para a discussão da Formação Inicial de pedagogas e pedagogos. Nesse sentido, de acordo com os seus objetivos, organizamos os textos em três categorias, para conduzirmos as discussões. É a partir dessa formação que profissionais iniciam sua carreira com a atuação nas instituições de ensino. Justamente por tratarem da Formação Inicial, os autores dos artigos selecionados trouxeram subsídios pertinentes para as discussões desta temática, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos quanto no que tange à reflexão sobre a formação e o desenvolvimento dos futuros profissionais numa perspectiva inclusiva.

3.1 PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR E OS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Consideramos os textos que são pesquisas voltadas para a contribuição das ações realizadas em sala de aula ou em outros espaços formativos com vistas à identificação dos desafios encontrados pelos docentes e egressos dos cursos de Pedagogia, bem como das atitudes favoráveis à Educação Especial Inclusiva. Entendemos como práticas formativas à inclusão aquelas que carregam, entre seus pressupostos, talvez o principal deles, quer seja, promover a inclusão por meio das ações docentes.

Em outras palavras, incluir e ensinar devem se dar de maneira indissociável. Tais práticas formativas desenvolvidas não estão necessariamente relacionadas às previstas no currículo dos cursos, porém, contribuem para a reflexão e compreensão de práticas que favoreçam a inclusão na formação de pedagogas e pedagogos, considerando também as práticas pedagógicas que reúnem propostas de tarefas a serem desenvolvidas com futuros professores em sala de aula, uma vez que essas práticas também compõem a formação, ou seja, as práticas pedagógicas docentes são também práticas formativas.

Fonseca-Janes e Omote (2013a) trouxeram à discussão em seu texto 'Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP', os fatores sociais que consideram como direcionamentos/ações pró ou contra um objeto social, como medidas favoráveis à

inclusão. Nesse sentido, as atitudes sociais são condições para uma efetiva sociedade inclusiva, com o objetivo de comparar, no caso da referida pesquisa, as ações apresentadas pelos acadêmicos durante o processo de formação no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, pois podem ressignificar crenças a respeito das diferenças. A pesquisa contou com a participação de 34 acadêmicos do curso de Pedagogia.

Para os autores (2013b), a Educação Inclusiva tem sido vista, por muitos, como uma reforma radical, pois provocou reestruturações nos currículos e nos aspectos pedagógicos e avaliativos. Para que tal proposta ocorra, deve ser encarada como um processo dinâmico em constante atividade e não simplesmente como a retirada de obstáculos que impediam os alunos de aprenderem em uma escola comum. Os autores (2013b) defendem que as atitudes sociais favoráveis à inclusão direcionam ações que vão ao encontro do respeito e a aceitação perante o contexto das diferenças e são condições importantes para a efetivação de uma sociedade inclusiva, sem discriminação.

Os resultados da investigação de Fonseca-Janes e Omote (2013c) indicaram transformações significativas entre os estudantes com relação à inclusão, ou seja, apresentaram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão no final do curso, se comparados ao início. Os professores com posicionamentos sociais adeptas à inclusão conseguiram enfrentar esse desafio, desenvolvendo um ensino de qualidade com estratégias inclusivas e positivas. As mudanças ocorreram devido ao currículo do curso, que possuía duas disciplinas obrigatórias abrangentes desta temática, sendo: *Fundamentos da Educação Inclusiva*, e *Libras, Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação*. Apesar de a matriz curricular abranger disciplinas obrigatórias, ficou evidente que, a partir delas, é necessário que haja maiores interações com o meio social, ou seja, com a sociedade como um todo. Além disso, é importante que os conteúdos e temas abordados nessas disciplinas possam ser objeto de discussão com pessoas deficientes e, principalmente, com aquelas que não apresentam deficiência, a fim de viabilizar maior compreensão sobre essa proposta de educação cada vez mais presente à realidade de muitas famílias, pois as atitudes são formadas a partir das ações e se desenvolvem por meio das experiências, gerando aprendizagens.

No texto 'Educação Inclusiva x Formação Docente: dificuldades encontradas frente ao desafio da adequação curricular', Berni e Omodei (2016) apresentaram uma pesquisa realizada com 15 profissionais da Rede Estadual Paulista de Educação. Por meio da aplicação de questionários, os participantes da pesquisa explanaram suas dificuldades quanto à elaboração de questões referentes às adequações curriculares, à compreensão acerca do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e aos déficits referentes à formação continuada, com o objetivo de promover a compreensão das relações entre a Formação Docente/Educação Inclusiva e os problemas encontrados frente à elaboração das adequações curriculares indispensáveis ao atendimento específico dos estudantes que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Os resultados revelaram a necessidade da reorganização dos métodos de formação oferecidos aos professores, da exploração de conceitos e práticas pedagógicas definidas pelo currículo, visando maior qualidade nas formações para melhor atendimento aos alunos PAEE, sem contar que ficou evidenciado que os professores necessitam de acesso a informações sobre a Educação Especial e Inclusiva, bem como do Currículo Oficial da instituição em que atuam.

Os dados obtidos por meio do questionário apontaram que, dos 15 profissionais, um está em início de carreira e os demais aparecem com experiência de atuação superior há dez anos. Catorze profissionais relataram a falta de formação como a principal dificuldade que enfrentam para a atuação, pois se sentem despreparados. Sete professores afirmaram que o currículo é inclusivo, porém, faltam formações que auxiliem na aplicação dos conteúdos. Três deles ressaltaram que o currículo não é inclusivo, pois não oferece condições materiais/estruturais para sua execução. No que diz respeito à dificuldade para a adequação curricular, nove professores relataram não conhecer as necessidades e potencialidades de seus alunos e dois afirmaram não possuir nenhuma dificuldade para desenvolver este trabalho.

Poulin e Figueiredo (2016) retrataram no texto 'Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças', os resultados de um estudo de caráter internacional, acerca da formação inicial dos professores para atuação no contexto da Educação Inclusiva, apoiados sob os resultados de diversas pesquisas cujo enfoque consistia na investigação de estratégias de formação de professores

para atuação neste contexto. As pesquisas selecionadas abordaram a formação inicial de professores no contexto da inclusão e apresentavam indicativos dessas estratégias de formação ou de programas de formação.

A revisão de literatura realizada por eles (2016) indica que a maioria dos docentes são adeptos e favoráveis à inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência, mas ressaltam que apenas ser favorável não é o suficiente para que se tenha uma verdadeira abertura na acolhida desses alunos em sala de aula. As atitudes e metodologias positivas relacionadas a esse acompanhamento contribuem para o processo de formação, mas a ausência de materiais pedagógicos e de recursos sócio pedagógicos pode influenciar de forma negativa. A forma como são organizadas as universidades pode ser relevante na preparação dos futuros professores da Educação Básica para atuação em contexto de Educação Inclusiva.

Os resultados obtidos pelos autores revelaram que a formação inicial de professores para atuação no contexto das diferenças ocorre de diferentes formas e variam de acordo com o ambiente de formação, elas estão presentes na formação obtida pelos professores, nas práticas e metodologias de ensino que receberam nos conteúdos abordados e se diferenciam, também, na forma como é direcionado o processo de formação, educando futuros professores conscientes que, por meio de suas práticas, podem atender as demandas de seus alunos. Para os pesquisadores, as práticas, metodologias e concepções referentes à formação de professores devem estar sempre em constante renovação e que seus formadores devem ser conscientes que, por meio de sua conduta perante a sala de aula, podem (ou não) replicar as expectativas da sociedade, tornando-se necessário a formação de professores traduzida a uma educação para as diferenças.

Poker, Valentim e Garla (2017) propuseram no texto 'Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de pedagogia', um estudo de caso com reflexões acerca da Educação Inclusiva e a formação inicial de professores sob a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília, com o objetivo de identificar e avaliar quais eram as suas percepções sobre o curso e investigar se havia formação direcionada à perspectiva educacional inclusiva.

As autoras (2017) defendem que a Educação Inclusiva requer tomada de decisões que influenciam o processo escolar e transformam as práticas tradicionais,

tanto no que tange do ponto de vista político e organizacional quanto didático-pedagógico. Realizaram a pesquisa via e-mail, com a participação de 46 acadêmicos egressos das turmas de 2011 a 2013, do curso de Pedagogia da UNESP/Marília, submetidos a uma matriz curricular que iniciara a oferta de cinco disciplinas de caráter obrigatório, que tratavam de conteúdos relacionados à Educação Especial e/ou Inclusiva.

Os resultados alcançados demonstraram a necessidade da reestruturação do currículo do curso de forma que pudesse priorizar as disciplinas que abordavam conteúdos de Educação Especial e a inserção de estágio supervisionado em salas de Educação Especial Inclusivas. A formação inicial apresentou limitações, em especial a de pedagogia, que possui carências/ausências para a capacitação dos futuros professores para o atendimento dos alunos apoiados pela Educação Especial. Os aspectos teóricos são relevantes no processo de formação de professores, bem como apresentaram algumas fragilidades quanto às experiências práticas nesse contexto, tornando-se necessário aproximar teoria e prática para que seja viabilizada uma formação de qualidade para atender as expectativas de uma sociedade com passos lentos para a inclusão.

Os textos aqui considerados permitem ricas reflexões sobre as práticas pedagógicas que vão além do descrito nos currículos e que podem ocorrer tanto em sala de aula quanto em outros ambientes de formação e reforçam a indispensabilidade da participação de acadêmicos e professores na efetivação do ensino de qualidade e inclusivo, na atualização de conhecimentos e a busca por novos. Os textos evidenciaram maior compreensão e ações inclusivas por parte daqueles que frequentaram os cursos que abarcavam disciplinas específicas acerca da temática por nós investigada.

O desenvolvimento de práticas formativas por parte dos professores nos cursos de Pedagogia, com vistas a uma educação que legitime as diferenças, permite contribuições não só perante o espaço acadêmico, mas para o cotidiano em sociedade, para que os futuros professores possam identificar situações e aplicar ações mais adequadas às características de nossa sociedade (como o fato de a diferença nos caracterizar enquanto seres humanos).

Além disso, tais atitudes favorecem ações, práticas e posicionamentos pertinentes à inclusão, que podem ser aplicados na Educação Básica, as quais

promovem a discussão da temática nos ambientes externos à escola. Em outras palavras, entendemos que tocar no assunto amplia o número de pessoas na sociedade, principalmente professores, engajados com a importância de entendermos e colocarmos em prática o papel da escola na construção de uma sociedade mais inclusiva.

3.2 OS ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA A PARTIR DOS PPC'S

Consideramos, neste item, os textos voltados para a reflexão de discussões presentes nos PPC's acerca do que eles contemplam ou necessitam contemplar sobre os aspectos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pois a compreensão do currículo e o conhecimento sobre esta proposta de educação são de suma importância na formação inicial de professores. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos são instrumentos que concentram a concepção, fundamentos, princípios e ações dos cursos de graduação, são importantes aliados aos professores e a toda comunidade, pois norteiam a vida acadêmica com o intuito de alcançar todos os objetivos de formação (LIBÂNEO, 2010). Ainda que saibamos que as ações curriculares em sala de aula de formação, muitas vezes, se distanciam do que está prescrito (SACRISTÁN, 2000), entendemos que a maneira como esses projetos se apresentam carrega em muito as concepções formativas, inclusive de Educação Especial e Inclusiva, dos formadores.

Fonseca-Janes e Omote (2013b) trouxeram no texto 'Os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva', reflexões sobre a importância de profissionais qualificados para a efetivação e enfrentamento da Educação Inclusiva oferecida às crianças, jovens e adultos dentro do sistema educacional. O objetivo dos autores (2013b) foi analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e identificar se há formação sob uma perspectiva inclusiva. Para isso, realizaram a leitura dos Projetos Políticos Curriculares dos seis cursos de Pedagogia da UNESP, além de entrevistas com seis coordenadores desses cursos com questões referentes às adequações para as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica sobre a temática da Educação Especial e Inclusiva. Os autores consideram a Educação

Inclusiva como um processo dinâmico, que não deve ser visto apenas como as ausências dos obstáculos frente à escola comum, sendo necessário que os professores conheçam os princípios que norteiam essa proposta de educação para não segregar os alunos.

Para a análise dos dados, Fonseca-Janes e Omote (2013b) categorizaram os componentes curriculares com base em seus títulos, ou seja, aqueles com palavras relacionadas à Educação Inclusiva foram categorizados como 'Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Inclusiva' e aqueles com palavras relacionadas à Educação Especial foram categorizados como 'Disciplinas Específicas voltadas para a Educação Especial'. Os dados revelam que, dos seis PPC's do curso de Pedagogia da UNESP, cinco contemplam componentes específicos à Educação Inclusiva, a exemplo: *Fundamentos da Educação Inclusiva* ou *Tópicos de Educação Inclusiva*. Um curso não oferta nenhum, já as disciplinas específicas à Educação Especial, por exemplo, *Currículo e Necessidades Especiais*, são ofertadas por quatro cursos. Dois cursos não ofertam nenhum componente curricular.

Dentre os seis cursos, o de Marília é o que se destaca por ofertar disciplinas voltadas à Educação Inclusiva e se sobressair com nove voltadas à Educação Especial, que abordam conteúdos como, desenho universal, acessibilidade, recursos e estratégias didáticas, comunicação, currículo, dentre outros. Os coordenadores relataram que a Educação Inclusiva pode ser vista como uma perspectiva política e que deve perpassar as demais presentes no curso. Para os autores (2013b), com exceção do curso de Marília, os cursos de Pedagogia da UNESP podem não estar preparados para formar professores para a atuação sob uma perspectiva inclusiva, devido aos componentes curriculares e suas respectivas cargas horárias e a forma isolada como parecem ser abordadas. É necessário ampliar os espaços de discussão.

Poker e Milanez (2015) denotaram no texto 'Formação do professor e Educação Inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP e da USP', a existência de um modelo educacional no Brasil regido por legislações que fundamentam a proposta de Educação Inclusiva, em que todos os alunos, reconhecidas as suas especificidades, podem aprender juntos. Portanto, é essencial a ocorrência de transformações na formação de professores nas escolas que

seguem tal proposta, sendo necessário que esses professores (com uma formação diferenciada) desenvolvam novos conhecimentos, metodologias e recursos para que todos possam ser atendidos.

As autoras (2015) buscaram compreender e analisar os conteúdos presentes nos planos de ensino dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e da Universidade de São Paulo, que tinham relação direta com a Educação Inclusiva, visando identificar, por meio dos planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos, se atendiam as exigências desencadeadas pela Inclusão. Para isso, as autoras (2015) identificaram, analisaram e compararam os conteúdos que abordavam temas relacionados à Educação Inclusiva.

Os resultados obtidos por Poker e Milanez (2015) legitimaram a existência de conteúdos recorrentes acerca da Educação Inclusiva presentes na maioria dos cursos e com grande quantidade de conteúdos diferenciados em um ou dois cursos. Dos seis cursos de Pedagogia oferecidos pela UNESP, o curso de Marília era o único que, neste período, possuía cinco disciplinas obrigatórias com diferentes conteúdos de Educação Inclusiva e o curso de Rio Claro, que tinha quatro disciplinas. Os demais cursos apresentaram entre uma e três disciplinas (Bauru, Araraquara, Presidente Prudente e São José do Rio Preto). Na USP, ambos os cursos, de São Paulo e Ribeirão Preto, possuíam duas disciplinas obrigatórias com conteúdos relacionados à Educação Inclusiva. De diferentes modos, os cursos estão buscando adequações de acordo com as novas exigências da Política Educacional Inclusiva, considerando a necessidade de discussão e eleição de conteúdos fundamentais garantidos nos cursos de Pedagogia, possibilitando aos professores uma formação que os habilite a atuar sob tal perspectiva.

Silva e Matos (2016) manifestaram no texto 'A formação de professores no curso de pedagogia da UFAM para a inclusão de alunos com deficiência', a importância da formação dos professores frente à inclusão do aluno com deficiência nas classes comuns de ensino. Para isso, as autoras (2016) retrataram dados de uma pesquisa de iniciação científica que objetivava conhecer a formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa ocorreu por meio de um levantamento documental nacional e internacional de resoluções, diretrizes, portarias, leis e decretos relacionados à inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino. Sequencialmente

foi necessária a análise do Projeto Político Curricular do curso de Pedagogia da UFAM, a fim de encontrar os subsídios teórico-metodológicos frente ao desafio da inclusão.

O PPC do referido curso oferta a disciplina de *Educação Especial I* como disciplina obrigatória do currículo e destaca, em sua ementa de conteúdos programáticos; os conceitos, princípios, objetivos, histórico, público-alvo e as formas de atendimentos, bem como o estudo e a análise da Política Nacional de Educação Especial e das diretrizes sobre Educação Especial. A disciplina de *Educação Especial II* aparece como optativa, complementando a primeira aqui destacada, a qual consiste na reflexão crítica sobre o sistema educacional brasileiro em todos os aspectos que orientam as políticas de atendimento inclusivo aos alunos de Instituições de Ensino Regular/Especial. A disciplina de *Libras* é ofertada no último período do curso. Segundo as autoras (2016), as análises com base neste documento são extremamente indispensáveis para conhecer a formação remetida aos futuros pedagogos e pedagogas e o fato de existirem duas disciplinas obrigatórias e uma optativa não necessariamente é o suficiente para o sucesso das ações inclusivas no ensino, é importante refletir sobre a qualidade da formação com ou sem essas disciplinas.

Os cursos de Pedagogia estão buscando formas diversificadas de formação voltadas ao desenvolvimento de conteúdos que venham a contemplar determinados grupos de alunos. O processo de formação inicial do professor possui grande relevância, pois o futuro professor pode construir suas bases teóricas, práticas e metodológicas e, a partir dessa construção, atender os mais variados públicos de alunos, sendo relevante considerar suas limitações, mas ter consciência de que podem se desenvolver por meio das interações presentes no processo de aprendizagem.

No texto 'As marcas da inclusão educacional nos projetos político pedagógicos dos cursos de pedagogia da UNIPAR e da UFAC e sua relação com o desenvolvimento socioeducacional', Prandi *et al.* (2016) manifestaram um olhar acerca das marcas da inclusão educacional nos projetos dos cursos de Pedagogia da UNIPAR – *Campus* de Umuarama/PR e da UFAC – *Campus* Floresta de Cruzeiro do Sul/AC e sua relação com o desenvolvimento socioeducacional, a fim de ressaltarem a importância da inclusão educacional e social por meio desses

documentos norteadores, por meio de uma pesquisa documental. Os autores (2016) propuseram reflexões acerca da inclusão, destacando a importância desses projetos para a formação de um futuro professor inclusivo, que, para eles, é aquele que compreende e pode atender os alunos com qualquer tipo de deficiência.

Os autores (2016) indicam que, para isso, são necessários, dentro outros fatores, estudos da realidade de cada local. Ainda, ressaltam que existem algumas diferenças entre acesso e acessibilidade, ou seja, muitas instituições de ensino permitem o acesso às pessoas com deficiência na condição de alunos ou como funcionários, porém, isso não quer dizer que a acessibilidade exista, já que muitos locais são carentes de recursos no que diz respeito à estrutura física, por exemplo, impossibilitando a locomoção e o bem estar desses alunos.

Prandi *et al.* (2016) consideraram para a análise uma instituição pública e uma instituição privada, o que resultou nos seguintes dados: o projeto do curso da Universidade Federal do Acre – *Campus Floresta de Cruzeiro do Sul/AC* visa à formação das pedagogas e pedagogos para lidar com situações adversas futuras no atendimento com pessoas especiais. Para isso, traz em sua matriz curricular disciplinas como *Libras, Fundamentos da Educação Inclusiva e Metodologia Inclusiva*, com o objetivo de formar professores inclusivos para atuar desde a Educação Infantil até a administração de uma instituição de ensino, contribuindo para as suas ações frente aos desafios relacionados à Educação Inclusiva. Já o curso da UNIPAR, traz as disciplinas de *Educação Especial e Integração Social e Língua Brasileira de Sinais – Libras*, com o objetivo de formar profissionais habilitados às práticas de Educação Inclusiva, para atender às particularidades e necessidades dos seus alunos. Os autores (2016) concluíram que esses documentos norteadores, no curso de Pedagogia, vão muito além das características pedagógicas, pois tem função essencial na formação humana de qualidade, contribuindo com o relacionamento social de cada indivíduo na promoção da efetiva inclusão na vida escolar, na universidade e sociedade como um todo. Acreditamos ser necessário, que as instituições, baseadas no teor das leis e decretos, busquem mecanismos de formação que favoreçam os acadêmicos no sentido de possibilitar a implantação de políticas inclusivas, caso contrário, manteremos um distanciamento sempre grande e indesejável entre a legislação e as práticas docentes.

Os textos contemplados neste item nos permitiram a reflexão de como é importante que os acadêmicos e profissionais conheçam o currículo e tenham acesso a estes documentos norteadores que são os PPC's. Mais do que isso, há que se discutir os motivos presentes nas reestruturações desses documentos, na inserção de disciplinas, nas alterações etc. Esses documentos devem ser elaborados em parceria com a comunidade, pois nela estão presentes vários elementos que subsidiam o processo de formação de professores, refletindo a realidade vivenciada pela instituição.

Apesar de os resultados abordarem fatores que são contemplados no PPC, ainda é visível a necessidade de inserir vários outros conteúdos e metodologias neste documento que contribuam de forma mais clara e objetiva para formação de professores, principalmente no que tange às questões relacionadas ao campo de atuação, ou seja, à realidade profissional. Na atualidade, e com o advento da valorização das diferenças individuais de nossos estudantes, é importante conhecer os documentos mencionados anteriormente (currículo e os Projetos Pedagógicos de Curso) e analisar quais aspectos relacionados à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva estão presentes nos mesmos, a fim de ressignificar nossas práticas pedagógicas.

3.3 MUDANÇAS OCORRIDAS E NECESSÁRIAS NA IMPLANTAÇÃO DE DOCUMENTOS QUE NORTEIAM OS CURSOS SOB ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Destacamos, aqui, textos que abordam as necessidades de mudanças, bem como as angústias comuns nos momentos de reestruturação curricular, no que tange à implantação de aspectos da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Barreto (2010) contempla no texto 'Perspectivas da Educação Inclusiva no contexto formativo do curso de pedagogia da UFES', um estudo sobre as perspectivas da Educação Especial e Inclusiva no contexto formativo do curso de Pedagogia da UFES. Por meio de entrevistas, grupos focais e análise de documentos, a autora (2010) analisou as etapas de implantação do currículo de 2006, do curso de Pedagogia dessa universidade, com enfoque nas práticas de ensino que viabilizavam o conhecimento das políticas de Educação Inclusiva e a

compreensão das implicações pedagógico-organizacionais por parte dos alunos do curso, além de realizar análise das inquietações ocorridas na implantação da matriz curricular.

Com base nos dados resultantes da análise dos questionários, a autora (2010) aponta que são muitas as inquietações sobre a prática docente com alunos com deficiência, pois são práticas que exigem dos professores subsídios favoráveis à inclusão. Algumas respostas descrevem a falta de formação e conhecimento acerca deste tema, sendo possível notar que a Educação Inclusiva foi abordada de forma muito genérica durante o curso de graduação.

Para a Barreto (2010), os acadêmicos que não tiveram discussões de qualidade do tema durante sua formação inicial apresentaram maior interesse em estudá-lo e abordá-lo em seu trabalho de conclusão de curso, visando abarcar conhecimentos teóricos, numa espécie de compensação individual. É necessário realizar a articulação teórica entre os docentes e discentes para reelaboração e ressignificação dos saberes e ações para todos, na perspectiva inclusiva, pois são necessários saberes relacionados à inclusão.

No texto 'A Educação Especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar', Deimling (2013) abordou uma discussão acerca da Educação Especial nos cursos de Pedagogia, considerando a formação de professores para a inclusão escolar, afirmando a necessidade de refletir sobre os espaços reservados à Educação Especial nos cursos de formação inicial de professores. A formação acadêmica tem papel essencial na atuação docente, pois, é a partir dela que os professores poderão fundamentar suas práticas, sendo indispensável o conhecimento e discussões sobre Inclusão e Educação Especial nos cursos de formação de professores, bem como refletir acerca do espaço que essas discussões ocupam ou deveriam ocupar durante o processo de formação inicial e que, apesar de tantos avanços nessa área do conhecimento, ainda faz-se necessário maior espaço nos currículos a fim de contemplar disciplinas específicas sobre Educação Inclusiva, bem como as demais disciplinas que abordem conteúdos relacionados (DEIMLING, 2013).

Ainda, não se pode apenas considerar a quantidade de disciplinas, mas buscar conteúdos que possam auxiliar na compreensão, contribuindo para o processo de formação. É importante a existência de políticas públicas educacionais

com vistas às práticas inclusivas com adequações ao processo de formação de professores e as exigências educacionais, neste período em que a Educação Inclusiva é um desafio, tanto à formação inicial quanto à formação continuada (PLETSCH, 2009).

Fonseca-Janes, Silva Jr. e Oliveira (2013a) trouxeram no texto 'Pedagogia, Educação Especial e Educação Inclusiva na UNESP: história e trajetória', aspectos históricos da trajetória dos cursos de Pedagogia e discutiram as características e os movimentos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – UNESP. De acordo com as pesquisas realizadas pelos autores (2013a), o processo de formação inicial em Pedagogia em nosso país sofreu várias alterações no que diz respeito à sua identidade, como por exemplo: a delimitação do objeto de estudo, quais os campos de atuação e, mais recente, as alterações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que influenciam na formação dos pedagogos.

Os autores (2013a) ressaltam que a UNESP é a Universidade Estadual pioneira na formação de docentes com especialização para o ensino de pessoas com deficiência, sendo o *Campus* de Marília o primeiro a ofertar essa formação, estando organizado sob a perspectiva de Educação Inclusiva. Inicialmente, os cursos de Pedagogia eram formados a partir da criação dos Institutos isolados, que não sofreram nenhuma alteração, e os cursos habilitavam para as áreas de Deficiência Intelectual, Auditiva, Visual e Física, sofrendo alterações a partir do ano de 2006 com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2006), as quais propuseram o fim dessas habilitações. Atualmente, a universidade possui seis cursos de Pedagogia, consolidados sob a área de ensino, pesquisa e extensão universitária. Mesmo em meio às adequações necessárias de acordo com o que prevê as Diretrizes Nacionais, é válido destacar que existem particularidades no documento norteador de cada curso, em que, mesmo com o fim dessas habilitações, optou-se por contemplar disciplinas e conteúdos voltados para a Educação Especial, o que demonstra preocupação e a importância de uma formação sob a perspectiva inclusiva.

De acordo com o já mencionado no tópico 3.1, Poker, Valentim e Garla (2017) propuseram reflexões acerca da educação inclusiva e a formação inicial de professores sob a percepção dos alunos egressos de um curso de pedagogia da

Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília. Para as autoras (2017), a Educação Inclusiva requer tomada de decisões que influenciam no processo escolar e transformam as práticas tradicionais, tanto no que tange ao ponto de vista político e organizacional quanto didático-pedagógico.

As autoras (2017) destacam que dificilmente um curso pode oferecer todos os conhecimentos específicos pertinentes a todos os alunos e as principais angústias apontadas foram às limitações observadas nos cursos de formação inicial, especificamente nos cursos de Pedagogia, pois os egressos sentem a necessidade de formações de qualidade que possam abranger todos os fatores necessários à implantação e adequação do currículo, bem como das ações dos professores em sala de aula.

Existem muitos discursos sobre a qualidade esperada para o atendimento dos alunos apoiados pela Educação Especial, contudo, acreditamos que a oferta de formações que possibilitam o estudo e a investigação dessa questão ainda é muito reduzida, sendo necessária à promoção de um maior acesso de formações nessa temática aos pedagogos. Os resultados demonstram a necessidade de mudanças no currículo, tanto no que diz respeito às disciplinas, quanto aos conteúdos. As autoras (2017) apontam como necessárias, as alterações no estágio supervisionado para que seja possível realizá-lo em salas de aulas com estudantes com deficiências, pois, antes de entrar para o mundo do trabalho, talvez essa possa ser uma das únicas oportunidades dos acadêmicos.

Conforme também mencionado no tópico 3.1; Berni e Omodei (2016) apresentaram os resultados de uma pesquisa realizada com 15 profissionais da rede estadual paulista de educação. Os profissionais responderam a um questionário explanando as dificuldades que possuíam na elaboração de questões referentes às adequações curriculares, bem como a compreensão acerca do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e aos déficits referentes à formação continuada.

As autoras (2016) apontaram que grande parte das dificuldades enfrentadas pelos professores frente ao desafio da Inclusão são as adequações curriculares para o atendimento dos alunos apoiados pela Educação Especial, ou seja, os alunos com deficiências, TGD e com altas habilidades/superdotação, as angústias que os profissionais sofrem devido à carência de informações e formações acerca do currículo. As pesquisadoras (2016) ressaltam tais dificuldades como os principais

fatores de mudança para que o trabalho pedagógico possa ser favorecido e que possam vivenciar na prática as mudanças mencionadas nos documentos norteadores.

De forma geral, os textos que apresentamos aqui denunciam a importância e a necessidade de mudanças na matriz curricular dos cursos de Pedagogia. Entendemos que com a ocorrência dessas mudanças, os anseios de tantos profissionais e acadêmicos sejam comuns e podem ser discutidos com informação, formação e conhecimento. Torna-se essencial conhecer e estudar os documentos que norteiam os cursos de Pedagogia, ainda mais sob a perspectiva de Educação Especial e Inclusiva, pois são esses documentos que irão nortear as práticas docentes, possibilitar a reflexão de novas metodologias bem como recursos pedagógicos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Muitas das mudanças propostas e necessárias quanto à matriz curricular dos cursos se fazem presentes nesses documentos. Quando o professor tem conhecimento do conteúdo e do teor desses documentos, por meio de reflexões ele pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, tanto na teoria quanto na prática.

Ficou evidente a importância dos cursos de formação inicial de professores, em especial a formação de pedagogas e pedagogos, abordarem, em sua matriz curricular, os componentes que contemplam formação para a Educação Especial/Inclusiva. Com base nas experiências relatadas pelos autores, há indícios da necessidade de buscar mais conhecimentos teóricos e práticos e voltá-los para o processo de formação, pois, a maioria dos cursos apresenta disciplinas voltadas a temas variados da Educação Especial e Inclusiva, como a de Libras, desenho universal e acessibilidade, dentre outras, tendo assim, resultados positivos, tanto no que diz respeito às suas práticas formativas quanto às suas atitudes sociais e a compreensão das mudanças necessárias. Entretanto, alguns cursos ainda não contemplam disciplinas específicas voltadas para essa discussão.

De acordo com nossas leituras, é possível notar que em alguns momentos, professores e futuros professores relatam dificuldades para a compreensão e adequação do currículo inclusivo que, com o passar do tempo, tem sido um desafio, justificando o quão relevante se tornamos documentos norteadores da educação, na busca por auxiliar o professor a ressignificar práticas, recursos e saberes. Os cursos que possuem disciplinas e discussões sobre a formação para a inclusão

proporcionam melhor desempenho e compreensão por parte dos professores e acadêmicos e reforçam a necessidade de ambos conhecerem os aspectos relacionados a esta temática e sua formação.

Logo, é fundamental que haja a formação para a inclusão nos cursos de Pedagogia, para que sejam apontadas experiências teóricas e práticas que possam preparar os futuros professores para sua atuação. Os textos que discutimos neste tópico reforçam a necessidade de ampliar o debate acerca da inclusão na formação inicial de professores, num sentido inclusivo mais amplo daquele que atenta para todas as diferenças presentes na sala de aula.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa (MORAES; GALIAZZI, 2013), e tem como objetivo investigar por meio dos PPC's como está sendo abordada a Inclusão nos cursos de formação inicial de pedagogas e pedagogos, nas universidades estaduais do Paraná. Considerando o percurso que vamos descrever a seguir, classificamos como uma pesquisa do tipo Documental.

Para Gil (2002), a pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, pois são ricas fontes de dados que constituem em si mesmas um fim, com objetivos mais específicos, e podem ser consultados vários tipos de arquivos, sejam públicos ou privados, perdurando ao longo do tempo. Para nortear esta pesquisa, pautamo-nos em algumas das sete etapas da pesquisa documental estabelecidas por Gil (2002), a fim de possibilitar ao leitor melhor compreensão do processo de investigação de nosso problema de pesquisa.

Para a "Identificação das fontes" (GIL, 2002, p. 64), podemos considerar a consulta aos mais diferentes tipos de arquivos, sejam públicos ou privados, que podem ser encontrados em vários formatos, como fichas, formulários, cartas, documentos oficiais, fotografias, dentre outros. Em nosso caso, optamos por documentos oficiais, sendo os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's), de Licenciatura em Pedagogia das instituições públicas do estado do Paraná. Também como recorte, consideramos apenas os cursos presenciais, já que algumas instituições ofertam o curso na modalidade a distância. Devido às alterações curriculares, alguns cursos podem ter mais de um PPC e/ou documento complementar, sendo considerado somente o mais recente, por entendermos que esses devem trazer atualizadas as intenções formativas de cada colegiado de curso, suas ideias gerais, inclusive em relação à formação para a Inclusão.

A princípio, para a próxima etapa, "Localização das fontes" (GIL, 2002, p. 68) e "Obtenção dos materiais" (GIL, 2002, p.76), realizamos buscas nos *sites* institucionais e/ou dos próprios cursos para verificar se esses disponibilizavam os PPC's vigentes na íntegra. Como a maioria dos sites não continha os documentos disponíveis, atentamo-nos aos campos 'coordenação', 'docentes', 'ementas', para verificar se havia alguma informação relevante, mas boa parte deles contemplava apenas o nome das disciplinas.

Com isso, considerando as informações de contato do corpo docente disponíveis nos sites institucionais, fez-se necessário entrar em contato com as coordenadoras e coordenadores de colegiados do curso, via e-mail, para solicitar os documentos. No e-mail, foi anexada em arquivo word doc. uma carta solicitando o envio do PPC do curso aos 16 coordenadores de curso e justificando a importância e as contribuições destes documentos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Enviamos o e-mail no dia 10 de setembro de 2019 e, neste contato, solicitamos que encaminhassem somente os PPC's que estivessem em vigência no corrente ano, ou que já tivessem sido aprovados.

No entanto, não recebemos o retorno de todos eles, obtendo, nessa primeira tentativa, apenas sete documentos. Provavelmente, algumas informações de contato poderiam estar desatualizadas nos *sites*, como, por exemplo, o nome do atual coordenador ou o e-mail. Foram realizadas duas tentativas de contato com os coordenadores dos colegiados via e-mail, a segunda ocorreu no dia 17 de dezembro de 2019, três meses após a primeira solicitação e, nessa tentativa, recebemos os nove documentos que faltavam.

Dentre os e-mails respondidos, duas instituições não disponibilizaram o documento na íntegra, cujos nomes serão mantidos em anonimato para preservar os colegiados. Nos dois casos, as justificativas foram de que o colegiado estava reestruturando seus cursos e julgaram não ser adequado enviar o PPC em vigência. Depois de algumas tentativas, todos os PPC's foram reunidos, sendo a maioria deles os documentos em sua íntegra e apenas dois com os principais elementos, mas não completos. Entendemos que, mesmo assim, foi possível realizar nossa análise, principalmente por conta de, mesmo incompletos, trazerem todas as ementas das disciplinas e os objetivos formativos.

Este processo resultou em 16 PPC's, que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, sendo dezesseis cursos de Licenciatura em Pedagogia, apresentados no quadro 2.

Quadro 2: Projetos Pedagógicos de Curso das Universidades Estaduais do Paraná⁴

UNIVERSIDADE	ANO DE APROVAÇÃO	REGIME DE OFERTA	PERÍODO
Universidade Estadual de Londrina – UEL <i>Campus</i> de Londrina	2018 (implantação em 2019)	O documento não informa	O documento não informa
Universidade Estadual de Maringá – UEM - <i>Campus</i> de Cianorte	2016	Seriado anual	Noturno
Universidade Estadual de Maringá – UEM - <i>Campus</i> de Maringá	O documento não informa	O documento não informa	Matutino Noturno
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG - <i>Campus</i> de Ponta Grossa	2011	Seriado anual	Matutino Noturno
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO - <i>Campus</i> de Guarapuava	2017	Seriado anual com disciplinas semestrais	Matutino Noturno
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO - <i>Campus</i> de Irati	2018	Seriado anual com disciplinas semestrais	Noturno
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP <i>Campus</i> de Cornélio Procópio	2019	Seriado semestral	Vespertino Noturno
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP <i>Campus</i> de Jacarezinho	2010 (tramitada em 2019)	Seriado anual	Vespertino Noturno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE <i>Campus</i> de Cascavel	2016	O documento não informa	Matutino Noturno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE <i>Campus</i> de Francisco Beltrão	2016	O documento não informa	Matutino Noturno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - <i>Campus</i> de Foz do Iguaçu	2016	O documento não informa	Noturno
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - <i>Campus</i> de Apucarana	2018	Seriado anual com disciplinas anuais e semestrais (misto)	Noturno
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - <i>Campus</i> de Campo Mourão	2019	Seriado anual com disciplinas semestrais	Matutino Noturno
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - <i>Campus</i> de Paranaguá	2018	Seriado anual com disciplinas anuais	Vespertino Noturno
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - <i>Campus</i> de Paranavaí	2019	Seriado com disciplinas anuais	Vespertino Noturno
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - <i>Campus</i> de União da Vitória	2018	Seriado anual com disciplinas semestrais	Vespertino Noturno

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

⁴ Ressaltamos que a ordem dos documentos disposta nessa tabela, não tem relação com a ordem em que foram nomeados e analisados, ou seja, foram descritos na tabela por ordem alfabética, sem ter relação com a ordem de análise.

Os documentos são: um da Universidade Estadual de Londrina – UEL (*Campus* de Londrina), dois da Universidade Estadual de Maringá – UEM (*Campus* de Cianorte e Maringá), um da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (*Campus* de Ponta Grossa), dois da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (*Campus* de Guarapuava e Irati), dois da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (*Campus* de Cornélio Procópio e Jacarezinho), três da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE (*Campus* de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão), e cinco da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (*Campus* de Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória). Observando a data de aprovação dentre os PPC's, notamos que o aprovado há mais tempo teve sua aprovação no ano de 2010 (porém, sofreu algumas alterações) e o mais atual teve sua aprovação no ano de 2019.

Para a próxima etapa, “Tratamento dos dados” (GIL, 2002, p. 88) e “Confecção das fichas” (GIL, 2002, p.90), é importante considerar que alguns documentos utilizados nesse tipo de pesquisa não tiveram tratamento analítico, ou seja, não passaram previamente por uma análise, sendo essencial a análise de seus dados para a compreensão. Para o tratamento das informações, foi realizado o processo de análise dos dados com base na Análise de Conteúdo (MORAES, 1999). A análise de conteúdo pode ser compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o objetivo de obter, por meio de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos (BARDIN, 1977).

Realizamos a leitura, na íntegra, de todos os PPC's, inclusive dos anexos apresentados no documento, considerando o nosso problema de pesquisa, observando quais os aspectos de uma formação inicial inclusiva poderiam ser destacados. No momento da leitura, para cada curso, foi elaborada e redigida uma ficha contendo o nome da instituição, *campus*, ano de aprovação do PPC e o regime de oferta. Além disso, foram descritos e transcritos todos os trechos presentes no documento em que a temática da Inclusão educacional foi destacada, voltando um olhar para a existência ou não da formação para a Inclusão, possibilitando ao leitor o conhecimento de em quais tópicos ou trechos apareceram essa menção à concepção inclusiva.

Além disso, ao final de cada leitura descrevemos o resumo da abordagem de

Inclusão presente em cada curso. Após a leitura, fizemos uma busca nos documentos com as palavras ‘educação especial/inclusiva, inclusão, necessidades especiais e deficiências’, para verificar se não havíamos deixado informações sem serem consideradas, por se tratarem de documentos extensos, que variam entre 60 a 210 páginas. A próxima etapa da pesquisa documental foi a “Redação do trabalho” (GIL, 2002, p. 90), que contém a descrição e análise dos dados, a qual, no caso desta investigação, se deu com a constituição de Unidades de Análise (MORAES, 1999).

A construção de Unidades de Análise faz parte da metodologia de Análise de Conteúdo. Tais unidades podem também ser denominadas de Unidades de Registro, que são determinados conteúdos submetidos à classificação. Para construir as unidades, é preciso ler e reler os textos com atenção para reinterpretar/ressignificar novas compreensões acerca dos problemas abordados (MORAES, 1999). Além disso, não se pode deixar de lado o objetivo geral de pesquisa do investigador.

O critério que utilizamos para a constituição dessas unidades ocorreu por meio da convergência dos aspectos destacados em dois ou mais PPC’s, ou seja, quando dois ou mais documentos abordavam/possuíam características ou informações semelhantes e mantinham relação com o nosso problema de pesquisa, foram nomeadas as seguintes Unidades de Análise, que seguem descritas no quadro a seguir.

Quadro 3: Unidades de Análise

UNIDADES DE ANÁLISE
A restrição do debate da inclusão às disciplinas, em detrimento de outros aspectos do PPC
A temática inclusão que não se dá de maneira transversalizada nos PPC’s
Ausência de experiência de contato direto com estudantes apoiados pela Educação Especial na formação inicial
A presença de infraestrutura/recursos potencialmente inclusivos sem a articulação com a formação para o atendimento de estudantes apoiados pela Educação Especial
A discussão acerca da metodologia de ensino e aprendizagem de diferentes aspectos desarticulados das características dos estudantes apoiados pela Educação Especial
Objetivos formativos que não remetem às características do atendimento especializado e inclusivo

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Optamos por não mencionar os nomes dos cursos, tampouco identificar as

instituições, de forma a garantir o anonimato e evitar possíveis constrangimentos, sendo os documentos analisados, identificados por: PPC1, PPC2, PPC3, PPC4, PPC5, PPC6, PPC7, PPC8, PPC9, PPC10, PPC11, PPC12, PPC13, PPC14, PPC15 e PPC16⁵. Ainda que já esclarecemos quais são as instituições, nas análises, entendemos como mais necessário o anonimato. Vale salientar que outros leitores podem eleger distintos elementos de acordo com cada item contemplado nos PPC's.

Na próxima seção, iniciamos com uma descrição dos dados e, na sequência, temos a análise a partir das unidades já mencionadas. O diálogo com nossos referenciais teóricos se darão somente nas análises, considerando o caráter analítico diferente do descritivo.

⁵ Conforme esclarecido acima, os PPC's foram nomeados desta forma para garantir o anonimato das instituições. No corpus de nossa pesquisa podem aparecer em desacordo com as normas da ABNT, portanto, no texto quando houver cópia fiel de algum trecho dos documentos, serão citados da seguinte forma (PPC2, PPC3...), e nas referências finais, serão referenciados de acordo com o nome da instituição e campus, exemplo: UNIVERSIDADE DO NORTE DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Cornélio Procópio: UENP, 2010. Disponível em: ...

5 A PERSPECTIVA INCLUSIVA CONTEMPLADA NOS PPC'S: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os PPC's são documentos orientados por legislações específicas de cada curso, bem como por diretrizes estaduais e nacionais que guiam a organização dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Isso permite uma flexibilidade e autonomia parcial por parte dos proponentes. Observamos que, de um documento para outro, inclusive nos *campi* de uma mesma instituição, há especificidades na apresentação de alguns aspectos, como, por exemplo, o item de legislações, o ementário das disciplinas (que em alguns PPC's são organizadas em disciplinas obrigatórias e optativas e outros trazem uma única matriz comum, sem identificação da modalidade) etc.

Contudo, ao preencher as fichas (GIL, 2002) de cada curso com as informações obtidas no documento, foi possível observar que alguns itens são comuns na maioria deles e, com base na leitura e pré-análise, identificar em quais itens deveríamos estar mais atentos no momento da análise. Somente a partir desses exercícios iniciais de pesquisa, foi possível constituir as Unidades de Análise, em busca de características mais coletivas, do conjunto de cursos, que tratem de entendermos como tem sido dado o enfoque à inclusão para a formação de futuras pedagogas e pedagogos.

Nosso principal objetivo, no início da presente seção, foi o de descrever todos os itens em que havia a discussão da Inclusão nos PPC's, a fim de aproximar os dados entre si e com o pesquisador e, conseqüentemente, construir uma base para a definição das Unidades de Análise. Com base em nossa leitura, pudemos perceber que os itens que se enquadram neste critério estão na maioria dos PPC's, que foram: *Concepção, finalidade e objetivos; Objetivos; Aspectos metodológicos e organização; Avaliação da Aprendizagem; Perfil do Egresso; Disciplinas Obrigatórias; Disciplinas Optativas/Eletivas; Estágio Supervisionado; e Infraestrutura.*

Ressaltamos que a ordem das unidades apresentadas acima não é necessariamente a ordem em que os itens aparecem nos PPC's. Consideramos a necessidade de descrever o que encontramos em cada item, de forma que o leitor compreenda, também, o que encontramos como um panorama geral e inicial.

No item 'Concepção, finalidade e objetivos', os documentos trazem alguns

pressupostos teóricos, bem como legislações que devem nortear a formação no curso, com os objetivos que esperam alcançar no processo de formação. Em 'Objetivos', aparecem outros objetivos do curso, além do geral, que almejam alcançar no processo de formação para a futura atuação do pedagogo, incluindo tanto objetivos para o próprio curso quanto alguns mais endereçados aos egressos.

No item 'Aspectos metodológicos e organização', os documentos apresentam como está organizado o curso, quais recursos didáticos devem auxiliar as práticas pedagógicas, como o curso propõe a atuação dos seus docentes quanto ao ensino e ao cumprimento da matriz curricular. O item 'Avaliação da Aprendizagem' apresenta a concepção de avaliação adotada no próprio curso, que deve considerar a avaliação de aprendizagem dos seus acadêmicos, os critérios de avaliação, bem como de aprovação.

No 'Perfil do Egresso' aparecem os principais aspectos/expectativas que se espera dos futuros professores/pedagogos ao final de sua formação inicial no seu ambiente de atuação. Os itens 'Disciplinas Obrigatórias' e 'Disciplinas Optativas/Eletivas' são os componentes curriculares do curso, que trazem as disciplinas ofertadas, com ementas e cargas horárias e, em algumas delas, os objetivos a serem alcançados. As primeiras dizem respeito ao currículo obrigatório exigido e comum a todos os estudantes e as segundas nem sempre são ofertadas e os acadêmicos não têm a obrigatoriedade de participar, desde que sejam ofertadas várias possibilidades de disciplinas optativas.

Decidimos reunir tanto as eletivas quanto as optativas, pois, apesar de entendermos que se referem a características e obrigações diferentes, não notamos coerência entre todos os PPC's no sentido de caracterizar as optativas e as eletivas. Portanto, as deixamos em um mesmo tópico de descrição.

No item 'Estágio Supervisionado', há descrições acerca de como cada curso organiza o seu processo de ensino-aprendizagem enquanto estágio supervisionado obrigatório/não obrigatório. É um espaço em que os acadêmicos podem ter contato com a área de atuação profissional e estarem mais próximos dos alunos e das práticas pedagógicas, apresentando direitos e deveres dos formadores e formandos. O item 'Recursos/Infraestrutura' refere-se aos recursos existentes para o uso dos acadêmicos do curso, como laboratórios, tecnologias, materiais bibliográficos, dentre outros. Também diz respeito aos espaços físicos, disponíveis para a execução do

curso.

Para ficar mais nítida a compreensão, organizamos um quadro para destacar quais e quantos PPC's contemplam os itens listados acima, com um olhar voltado à formação para a Inclusão.

Quadro 4: Itens dos PPC's que contemplam a formação para à Inclusão

ITENS DOS PPC's	PPC's QUE CONTEMPLAM O ITEM	TOTAL
Concepção, Finalidade e Objetivos	PPC3; PPC10; PPC13;	3
Objetivos	PPC1;	1
Aspectos Metodológicos e Organização	PPC4; PPC13; PPC14; PPC16.	4
Avaliação da Aprendizagem	PPC1; PPC4;	2
Perfil do Egresso	PPC2; PPC3; PPC4; PPC6; PPC7; PPC11;	6
Disciplinas Obrigatórias	PPC1; PPC2; PPC3; PPC4; PPC5; PPC6; PPC7; PPC8; PPC9; PPC10; PPC11; PPC12; PPC13; PPC14; PPC15; PPC16.	16
Disciplinas Optativas/Eletivas	PPC1; PPC4; PPC5;	3
Estágio Supervisionado	PPC4; PPC5; PPC13;	3
Recursos/Infraestrutura	PPC1; PPC2; PPC3; PPC4; PPC5; PPC6; PPC9; PPC11; PPC12; PPC13; PPC14; PPC16.	12

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

De modo geral, todos os documentos analisados nos remetem à discussão da formação para a Inclusão, mesmo que, em alguns casos, de forma genérica, ou seja, com informações básicas e insuficientes, a exemplo do item 'Recursos/Infraestrutura'. Os itens que mais nos remetem à formação inclusiva são as disciplinas obrigatórias/optativas/eletivas e o perfil do egresso.

No que diz respeito ao item 'Concepção, Finalidade e Objetivos', temos o PPC3, PPC10 e o PPC13 contemplando a discussão sobre a Inclusão. Este item é importante para a reflexão do currículo de Formação Inicial, pois aborda fatores que norteiam o curso e que devem (ou deveriam) aparecer em todos os PPC's.

No PPC3 ainda que de forma mais geral, percebe-se certo direcionamento para as discussões a respeito da Educação Especial e Inclusiva na matriz curricular do curso, já que aparece a seguinte menção no documento "O curso de Pedagogia tem como concepção a formação do ser humano, trabalhando, portanto, por meio de projetos interdisciplinares que darão subsídios aos pedagogos. Também fazem parte da sua matriz fundamentos relativos à gestão escolar, **educação inclusiva**, relações étnico-raciais e todas as demais habilitações constantes nos currículos de cursos de

Pedagogia” (PPC3, 2018, p. 16, grifo nosso).

No PCC10 (2018, p.8, grifos nosso) tem-se: “é justamente em seu interior que discussões sobre temas diversos referentes à educação vão ser travadas por educadores das mais variadas tendências políticas, tais como: a universalização do ensino, ensino de qualidade, Educação de Jovens de Adultos (EJA), **inserção de alunos com deficiência em sala comum**, redemocratização de ensino, a gestão participativa, o conselho de classe, dentre outros assuntos”. O fator que concerne à Educação Especial e Inclusiva está relacionado à inserção de alunos com deficiência em salas de aula do ensino comum, porém, não menciona sob quais recursos e metodologias essa inserção será amparada, quais os aspectos formativos serão considerados.

No PPC13, aparece a seguinte menção: “Segundo essas diretrizes, os cursos de formação deverão garantir nos currículos, conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial** e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (PPC13, 2016, p. 12, grifos nossos). Neste PCC estão abordadas as várias diversidades, incluindo a Educação Especial e a discussão da disciplina de Libras, pois, dos três aqui apresentados, com base na leitura do documento o que mais traz elementos para a formação é este, pois, além dos fundamentos, conhecimentos e conteúdos necessários, traz a discussão das políticas públicas para as diversidades mencionadas.

Notamos, também, com base nas diretrizes, que é dever do Estado garantir a Inclusão de alunos com deficiência em salas comuns, das escolas em que atuarão as futuras pedagogas e pedagogos, bem como o ensino de Libras. Esse trabalho deve ser desenvolvido de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Com relação aos Objetivos, optamos por destacar aqui o PPC1, que apresenta certa preocupação com os problemas educacionais atuais, apesar de não fazer menção a Educação Especial/Inclusiva: “Promover estudos e análises de processos, meios de comunicação e novas tecnologias, em suas relações com a

realidade e os problemas educacionais atuais” (PPC1, 2019, p. 30).

O item ‘Aspectos Metodológicos e Organização’, contemplado pelo PPC4, PPC13, PPC14 e PPC16, traz pontos referentes à formação do professor para a atuação na Educação Básica e nas demais modalidades, como a Educação Especial. O PPC4 apresenta a preocupação em cumprir a Meta quatro do Plano Nacional de Educação para a efetivação de políticas de Inclusão e discute em sua matriz curricular a apreensão da Libras e de Conhecimentos sobre Educação Especial, porém, não traz exemplos de recursos e métodos que podem ser utilizados no curso.

O PPC13 e o PPC16 fazem menção a um Programa de acompanhamento aos alunos apoiados pela Educação Especial, ofertado pelo curso às pessoas com deficiência, à inclusão da disciplina de Libras e ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, com informações referentes ao acesso e à acessibilidade para as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Já o PPC14 faz referência à aprendizagem da Libras por meio de seminários integradores, também sem descrever a metodologia ou ação docente.

Com relação ao item ‘Avaliação da Aprendizagem’, apenas dois projetos fazem referência direta acerca da preocupação nas práticas avaliativas para estudantes com deficiência na Educação Básica, sendo eles o PPC1 e o PPC4. O PPC1 aborda o caráter interdisciplinar que a avaliação deve possuir e a caracteriza como um processo de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento, superando os limites entre as disciplinas. O PPC4 apresenta a avaliação como um fator que não se limita apenas à sua dimensão técnica, por meio de testes e avaliações, mas trata-se de um processo de conhecimento que envolve a tomada de decisões e a inclusão dos alunos.

Para o item ‘Perfil do Egresso’, destacamos seis dos 16 PPC’s, sendo eles: PPC2, PPC3, PPC4, PPC6, PPC7 e PPC11. O PPC2 ressalta que as pedagogas e pedagogos podem atuar nas modalidades da Educação Básica, como também no exercício profissional na Educação Especial, dentre outras modalidades. Para que isso ocorra, é necessário que esses profissionais tenham conhecimento a respeito dos conceitos, legislações e informações gerais sobre as pessoas com deficiências. No PPC3, além das modalidades de Educação Básica, destaca-se a importância dos docentes que atuam com alunos ‘portadores’ de deficiências, a atuação na

organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares. O auxílio pedagógico como aulas de reforço ou preparo de atividades aos alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais também é destacado.

O PPC6, PPC7 e o PCC11 indicam que os egressos devem demonstrar consciência das diversidades, respeitando os indivíduos e as suas diferenças, especialmente as oriundas de deficiências. No PPC11 aparece a necessidade da densa apropriação de conhecimentos e práticas pedagógicas que lhes permitam inserir estas pessoas na sociedade por meio da educação.

O PPC4 indica que os egressos devem ter conhecimentos das especificidades das disciplinas que tratam também de questões referentes à Educação Especial, com vistas à inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular; sendo indispensável compreender as legislações referentes à educação desses alunos, tendo um compromisso com a inclusão social e educacional, articulando os conteúdos e considerando todas as diferenças. Dentre os documentos citados, observamos que o PPC4 pode ser o mais próximo a essa formação que investigamos, pois indica a necessidade dos egressos de demonstrarem conhecimentos acerca das diretrizes e legislações que regem as deficiências e amparam os alunos.

No item 'Disciplinas Obrigatórias' estão os componentes da matriz curricular da formação obrigatória e comum a todos as futuras pedagogas e pedagogos. Alguns documentos as apresentam no item 'ementário das disciplinas', de forma geral, então foram consideradas obrigatórias de acordo com a nossa análise. Outros documentos trazem, dentro do item de ementário das disciplinas, separando as obrigatórias e optativas/eletivas. É válido ressaltar que há disciplinas presentes nos documentos analisados que discutem a inclusão, porém, com uma abordagem voltada para as questões étnico-raciais e de gênero, já que passaram a ser obrigatórias nos cursos de licenciatura segundo o Conselho Estadual de Educação do Paraná - CEE/PR (PARANÁ, 2006). Contudo, nos voltamos apenas àquelas que trazem discussões acerca da formação para a Inclusão das pessoas com deficiência.

No PPC1, aparece a disciplina de *Fundamentos da Educação Especial - Prática 5*, ofertada no 3º ano do curso, e traz em sua ementa a mediação de práticas

pedagógicas no acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação no contexto escolar; e a disciplina de *Língua Brasileira de Sinais – Libras*, ofertada no 4º ano do curso que, em sua ementa, destaca noções básicas de Libras e atividades práticas com os alunos.

O PPC2 apresenta duas disciplinas que propõem a discussão da inclusão, sendo *Libras* e *Necessidades Educacionais Especiais*. A primeira traz, em sua ementa, algumas noções básicas acerca da Libras, com vistas a possibilitar comunicação entre os surdos e ouvintes no espaço escolar em todas as modalidades de ensino da Educação Básica, a fim de favorecer a inclusão das pessoas surdas e expandir os conhecimentos da Libras. A segunda apresenta as mediações nas práticas pedagógicas que devem ocorrer no caso de alunos com necessidades especiais e com deficiências.

O PPC3 tem quatro disciplinas, ambas ofertadas no 4º ano do curso, que são: *Libras*, com uma ementa voltada para conceitos, relações históricas e uma educação bilíngue, inclusiva, com recursos didáticos e metodológicos; *Educação Inclusiva* que aborda em sua ementa o paradigma da inclusão e suas aplicações no âmbito educacional, estratégias de sala de aula que favoreçam a Inclusão, bem como as adaptações curriculares; a disciplina de *Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação em Modalidades Diversificadas* com uma ementa voltada para o estudo das modalidades de ensino escolar e a discussão sobre as relações existentes entre a exclusão e a inclusão destes em instituições educativas; e, por fim, *Dificuldades de aprendizagem e escolarização* que apresenta em sua ementa, alternativas de atuação pedagógica frente aos Transtornos Funcionais Específicos (TFE) e das dificuldades de aprendizagem.

O PPC4 traz as disciplinas de *Educação Especial Inclusiva I*, *Educação Especial Inclusiva II* e *LIBRAS*. A primeira aborda, em sua ementa, uma contextualização histórica e dialoga com políticas públicas para a Educação Inclusiva, caracteriza os TGD e das Altas Habilidades/Superdotação; a segunda disciplina aborda os processos de intervenção e os recursos pedagógico-metodológicos para a Educação Inclusiva; a terceira disciplina traz noções básicas de Libras e o desenvolvimento da linguagem simbólica de pessoas surdas.

O PPC5 possui quatro disciplinas, sendo elas: *Fundamentos da Educação*

Especial e Inclusiva, Metodologia da Educação Especial e Inclusiva, LIBRAS I e LIBRAS II. Ao analisarmos as disciplinas, observamos que ambas possuem uma ementa (idêntica), que possibilita a formação para a Inclusão, são pautadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e buscam alternativas para que as futuras pedagogas e pedagogos possam atender os alunos deficientes por meio de recursos pedagógico-tecnológicos adaptados.

No PPC6 localizamos a disciplina de *Libras*, implantada no ano de 2016, com o intuito de compreender os movimentos organizados por associações de surdos e as suas conquistas, os conceitos básicos acerca da surdez e do indivíduo surdo e o processo de desenvolvimento da linguagem da pessoa surda. Também contempla a disciplina de *Educação Inclusiva*, ofertada no 4º ano do curso, que propõe uma abordagem histórica da participação social das pessoas com deficiência, características do AEE e a atuação profissional das pedagogas e pedagogos no contexto da inclusão escolar.

As disciplinas de *Fundamentos Teóricos e Políticos da Educação Especial e Inclusiva* e *Libras* estão contempladas no PPC7. A primeira, ofertada no 4º ano, possui uma abordagem conceitual e histórica da Educação Especial com vistas à inclusão, propõe metodologias específicas para o atendimento, bem como adaptações curriculares. A segunda disciplina mencionada traz uma introdução aos estudos linguísticos e as variações da Libras, considera as legislações e políticas públicas de inclusão para os surdos e a prática de Libras, sendo ofertada no 3º ano do curso.

No PPC8 aparece a disciplina de *Introdução à Libras*, que apresenta em sua ementa noções básicas de Libras, com vistas a uma comunicação funcional entre surdos e ouvintes no âmbito escolar, ofertada no 1º ano. Ainda, apresenta a disciplina de *Necessidades Educacionais Especiais*, ofertada no 4º ano, a fim de compreender as necessidades educacionais especiais e as possíveis mediações nas práticas pedagógicas.

Estão contempladas no PPC9 a disciplina de *Educação Especial e Inclusiva: Fundamentos teóricos e políticos*, que trazem sua ementa bases teóricas e aspectos históricos e legais acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; e a disciplina de *Educação Especial e Inclusiva II: Fundamentos teóricos e metodológicos*, que propõe uma formação de professores de qualidade para atuação

na Educação Especial e Inclusiva, considerando as necessidades educacionais dos alunos com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação; e *Libras*, que traz em sua ementa os fundamentos e aspectos da educação de surdos e a Libras como segunda língua.

O PPC10 oferta as disciplinas de *Fundamentos Metodológicos da Educação Especial Inclusiva*, *LIBRAS*, *Políticas Públicas em Educação II* e *Tecnologias Aplicadas à Educação*. A primeira faz referência, em sua ementa, aos fundamentos legais, político-educacionais e filosóficos, ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado e às avaliações e adaptações curriculares. A segunda aborda a história da educação dos surdos, o estudo dos aspectos linguísticos e desenvolvimento da Libras. A terceira propõe uma análise crítica das políticas educacionais, considerando as características econômicas, sócio históricas e econômicas, contextualizando o sistema educacional brasileiro e as modalidades de educação, incluindo a Educação Especial. Por fim, a quarta disciplina apresenta uma proposta de uso das tecnologias na Educação Inclusiva, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação. Destacamos, aqui, as duas últimas disciplinas mencionadas acima, pelo fato de que abordam, em seus conteúdos programáticos, a discussão das políticas públicas em educação e as modalidades educacionais, incluindo a Educação Especial e o uso das tecnologias na Educação Inclusiva.

O PPC11 possui quatro disciplinas, sendo que uma delas *Prática de Ensino de Matemática*. Apesar de não ser totalmente voltada à Educação Especial, menciona práticas pedagógicas que abarcam os alunos com deficiência frente aos conhecimentos matemáticos, por meio de jogos e outros materiais manipuláveis. As disciplinas de *Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva I* e *Prática de Ensino de Educação Especial e Inclusiva II* propõem o estudo de práticas de ensino na Educação Especial e Inclusiva para atender os alunos com deficiências, seja intelectual, neuromotora, visual, auditiva, dentre outras. A disciplina de *Libras* apresenta noções básicas de aspectos linguísticos aos acadêmicos, a fim de favorecer uma comunicação. Cabe destacar a existência de um diálogo entre o ensino de matemática e a inclusão, por meio de recursos e metodologias para a inclusão dos alunos com deficiências frente a estes conhecimentos, o que não notamos nos demais PPC's de maneira prescrita.

O PPC12 apresenta três disciplinas, que são *Fundamentos da Educação Inclusiva*, *Libras* e *Fundamentos da Educação Especial*. A primeira é ofertada no 1º ano do curso e sua ementa contempla os princípios básicos acerca do atendimento escolar dos alunos com deficiência que necessitam de políticas inclusivas. A segunda é ofertada no 3º ano do curso e abrange em sua ementa os aspectos históricos e educacionais da identidade e da cultura surda. A terceira disciplina, também ofertada no 3º ano, propõe em sua ementa o estudo dos fatores políticos, históricos e sociológicos que guiam o atendimento educacional dos alunos com deficiências (intelectual, motora- física, sensoriais, TGD) e possibilita a observação em instituições e/ou salas de Educação Especial.

No PPC13 localizamos duas disciplinas com um olhar para a inclusão, que são *Fundamentos da Educação Especial* e *Libras*. A primeira possui oferta no 1º ano do curso e sugere o estudo dos aspectos e características da Educação Especial e Inclusiva, considerando as pessoas com deficiências e os direitos humanos. A segunda promove uma retrospectiva sobre a história dos surdos e suas conquistas, sendo ofertada no 4º ano do curso. Destacamos, no PPC13, o fato de que, além das duas disciplinas mais específicas mencionadas acima, contém mais 10 disciplinas, as quais, apesar de não serem voltadas especificamente para o estudo da Educação Especial, promovem a formação para a Inclusão, oferecendo em suas ementas adaptações curriculares para o ensino dos alunos apoiados pela Educação Especial, que são: *Alfabetização I*, *Prática de Ensino I sob forma de Estágio Supervisionado*, *Alfabetização II*, *Prática de Ensino II sob forma de Estágio Supervisionado*, *Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação*, *Fundamentos Teóricos Metodológicos da Matemática*, *Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências*, *Educação de jovens e adultos*, *Trabalho e Educação* e *Fundamentos teóricos metodológicos de arte e movimento*. Tal característica o diferencia dos demais PPC's.

O PPC14 possui três disciplinas: *Língua Brasileira de Sinais – Libras*, em que é proposto o estudo do processo educacional do surdo no Brasil, bem como o percurso de Libras, e a promoção do desenvolvimento da comunicação em Libras ofertada no 1º ano do curso. As disciplinas de *Educação Especial e Inclusiva I* e *Educação Especial e Inclusiva II* são ofertadas no 4º ano do curso. A primeira apresenta o desenvolvimento histórico da Educação Especial, bem como as suas

concepções e articulações com a integração e inclusão. Já a segunda traz como objetivo o estudo de propostas pedagógicas, tecnologias assistivas e análise de experiências envolvendo os estudantes apoiados pela Educação Especial.

O PPC15 oferta a disciplina de *Educação e Diversidade*, contemplada no 1º semestre do curso, cuja ementa trabalha de forma geral o conceito de diversidade, incluindo a caracterização das diferenças, não só das pessoas com deficiência, mas também de gênero, etnia, religião dentre outras temáticas. Sendo uma disciplina mais voltada para as questões gerais de diversidade. A disciplina de *Educação Especial* é ofertada no 3º semestre do curso e busca promover um processo de caracterização dos alunos com deficiências e como deve ser o atendimento destes estudantes no contexto da escola inclusiva. Tal disciplina possui a extensão de 18 horas, direcionadas para a realização das atividades de práticas como componentes extracurriculares. A disciplina de *Língua Brasileira de Sinais – Libras*, com carga horária organizada entre aulas práticas e teóricas, é contemplada no 8º semestre do curso. Por fim, o PPC16 apresenta, em sua matriz curricular, as disciplinas de *Libras e Fundamentos da Educação Especial*, ambas ofertadas no 4º ano do curso. O que chama nossa atenção é que as suas ementas são idênticas e, em suma, buscam compreender o percurso histórico da Educação Especial e conhecer as necessidades educacionais especiais no contexto histórico-social.

Da leitura de todos os documentos, algumas inferências são inicialmente possíveis, ainda com caráter descritivo. Observamos que a disciplina de *Libras* aparece nas ementas de todos os documentos disponibilizados e analisados, tendo como objetivo o de apresentar aos acadêmicos conhecimentos teórico-históricos e noções básicas de Libras, para que seja possível uma comunicação entre professores ouvintes e estudantes surdos. A presença dessa disciplina em todos os PPC's se deve ao cumprimento do Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005), assim como a disciplina de *Educação Especial/Inclusiva* e aquelas que discutem os fundamentos teóricos/políticos/metodológicos da Educação Especial/Inclusiva, que também aparece na maioria dos documentos.

Todavia, nota-se em comum a abordagem conceitual e histórica da Educação Especial e Inclusiva, com os paradigmas vivenciados, políticas, princípios, leis, metodologias e adaptações curriculares. Em todos os PPC's, a Educação Especial e Inclusiva aparece com o intuito de abordar a participação social das pessoas com

deficiência e permite a reflexão para modificar a formação e o papel das pedagogas e pedagogos na e para a Educação Inclusiva, bem como analisar e considerar as suas experiências. Dentre os documentos dispostos em nosso *corpus* de pesquisa, o PPC3, PPC5 e o PPC11 são os documentos que mais contemplaram disciplinas voltadas para a formação numa perspectiva inclusiva.

No que diz respeito às Disciplinas Optativas/Eletivas, apenas três dos 16 PPC's optaram por possibilitar a discussão da temática da Inclusão em seus componentes. O PPC1 trouxe as disciplinas de *Educação Escolar e Diversidade* e *Atendimento Educacional Especializado – AEE*. A primeira propõe, em sua ementa, o estudo do ambiente educacional como um meio da diversidade sociocultural, pautando a formação de professores numa perspectiva inclusiva, no contexto de atendimento à diversidade, destacando as minorias. A segunda possibilita o estudo da Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado, atendendo aos alunos com deficiências, TGD e/ou do espectro autista e com altas habilidades/superdotação.

No PPC4 observamos a disciplina de *Prevenção de Deficiências*, que traz os aspectos históricos e culturais das deficiências e promove a participação da família, juntamente com a escola na avaliação dos alunos com deficiência. O termo 'prevenção', que intitula a disciplina, a nosso ver carrega ainda o modelo médico de visão da deficiência, ou seja, algo que precisa ser evitado e que seria responsável pelos problemas de aprendizagem dos estudantes. O PPC5, com a disciplina de *Dificuldades de Aprendizagem*, promove o estudo das dificuldades de aprendizagem e suas definições, as adaptações curriculares e as intervenções pedagógicas para o atendimento dos alunos.

Ao analisarmos a ementa da disciplina *Educação Escolar e Diversidade*, presente no PPC1, notamos que ela faz uma menção à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), porém, não orienta como deve ser o trabalho e a atuação docente com os alunos deficientes; e as outras três disciplinas; por meio de suas ementas, proporcionam maiores discussões a respeito das adaptações curriculares e intervenções pedagógicas.

Quanto ao item de Estágio Supervisionado, que permite que os acadêmicos possam compreender e vivenciar experiências profissionais no campo de sua futura

atuação, incluindo na Educação Especial, dos 16 PPC's analisados, encontrou-se informações acerca da formação para a Inclusão em três deles; é importante mencionar que alguns documentos ofertam esse contato direto com a Educação Especial dentro das disciplinas, por meio das práticas formativas. O PPC4 não traz informações explícitas quanto ao campo de atuação do estágio; se abordará a Educação Especial, apenas apresenta as modalidades da Educação Básica, porém, para a realização do estágio supervisionado em sala de aula nos colégios, prevê total apoio aos acadêmicos que apresentarem algum tipo de deficiência ou necessidades específicas. Assim como o PPC4, o PPC5 não prevê explicitamente no regulamento do estágio supervisionado obrigatório à atuação nestes espaços que atendem os estudantes apoiados pela Educação Especial. Porém, o regulamento de estágio supervisionado não obrigatório abrange a modalidade da Educação Especial, sendo que, por opção, os acadêmicos podem atuar em docência desenvolvendo algumas atividades no âmbito da inclusão no contexto do estágio.

No PPC13, o texto original do documento não faz menção ao estágio em instituições especializadas ou que atendam os alunos apoiados pela Educação Especial, porém, com a Resolução de nº 253-CEPE, de 13 de novembro de 2009 (PPC13), o texto original sofreu algumas alterações, sendo uma delas no Regulamento de Prática de Ensino sob Forma de Estágio Supervisionado, que, referindo-se aos campos de estágio, incluiu o seguinte texto: “V - escolas de Educação Especial; menciona a possibilidade, mas não exige a atuação em espaços que tenham a presença de estudantes com deficiência e, muito menos a formação e a atuação com esse público” (PPC13, 2016, p. 6).

Por fim, destacamos o item 'Recursos/Infraestrutura', que aparece com menções referentes ao que existe e ao que deveria existir frente ao atendimento dos alunos da Educação Especial/Inclusiva e/ou com necessidades especiais em 12 PPC's. Os PPC1, PPC2 e PPC13 mencionam um laboratório de apoio pedagógico com materiais didáticos disponibilizados aos alunos para experiências formativas. O PPC3 destaca elevadores para cadeirantes em apenas um dos blocos de salas de aulas e a necessidade de piso tátil para promover a melhor e mais segura locomoção aos seus alunos; possui um laboratório de ensino utilizado pelo curso e por programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), além de uma biblioteca.

O PPC4 possui um laboratório de ensino, um laboratório de Inclusão que oferece máquina de escrever e uma impressora em braile para uso dos acadêmicos e docentes e manifesta a necessidade de elevadores nos blocos para melhorar a acessibilidade dos alunos com deficiências. O PPC5 possui um laboratório de informática, que é compartilhado com outros cursos da instituição, uma sala com banheiro adaptado, que atende um projeto de extensão aos pais e mães acadêmicos com o intuito de evitar a evasão escolar, um laboratório Interdisciplinar específico para a formação de educadores, que atende aos alunos da comunidade acadêmica e não acadêmica.

O PPC6 possui um laboratório lúdico pedagógico, um laboratório de informática para melhor atender aos alunos. O PPC9 possui um laboratório de informática, um laboratório de ensino nas áreas do conhecimento com materiais didáticos e uma brinquedoteca. Quanto à infraestrutura, o documento descreve que os espaços de acesso às salas de aula do curso de Pedagogia atendem alguns critérios de acessibilidade, mas ressalta que os banheiros ainda não são contemplados nesta perspectiva.

O PPC11 conta com um laboratório de informática e disponibiliza intérpretes de Libras aos alunos que necessitam, além de oferecer aparelhos para impressão e outros quesitos essenciais aos estudantes, como rampas de acesso para cadeirantes e elevadores para o acesso a todos os blocos. O PPC12 possui um laboratório de ensino e uma biblioteca do curso, além de oferecer um programa de promoção à inclusão e a acessibilidade, como forma de acompanhamento e suporte pedagógico aos alunos com algum tipo de deficiência.

O PPC14 tem uma brinquedoteca e um laboratório de Pedagogia, onde os alunos podem fazer suas pesquisas, confecção de materiais e demais atividades referentes ao curso. O PPC16 possui um laboratório de prática de ensino e os acadêmicos com deficiência recebem acompanhamento e permanência por meio de um programa específico para eles, que atende os cursos de graduação na instituição.

Pensando especificamente no item 'Recursos/Infraestrutura', notamos que os documentos mencionam tanto a preocupação com a formação para a inclusão quanto à acessibilidade e a inclusão de seus próprios graduandos. Ainda que nossa atenção aqui esteja para o primeiro aspecto, o formativo, entendemos que a inclusão

no Ensino Superior, principalmente em cursos de licenciatura, possibilita com maior potencial os cursos a pensarem nos aspectos da formação para o docente que irá atuar em condições semelhantes, ou seja, com estudantes com deficiência em suas futuras salas de aula. O mesmo vale dizer para o movimento contrário, que cursos que se preocupem com a formação para a inclusão estarão mais possibilitados a preocuparem-se com a inclusão de seus próprios acadêmicos.

Considerando o contexto de nossa pesquisa e refletindo a Inclusão no seu sentido mais amplo, ou seja, uma escola ou instituição educacional para todos, considerando as especificidades de cada aluno (RODRIGUES, 2006), atentamo-nos aos PPC's quanto a elementos que nos permitissem observar ações formativas para assumir tal caráter e influenciar de forma positiva a futura atuação das pedagogas e pedagogos. Por exemplo, dos 16 PPC's que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, apenas em 12 deles encontramos informações relacionadas aos recursos utilizados para contribuir no processo de ensino e de aprendizagem, como os laboratórios de apoio pedagógico com acervo de materiais didáticos, as brinquedotecas, os laboratórios de práticas de ensino e de inclusão digital, os laboratórios de informática, as bibliotecas e os laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores.

Compreendemos que, tanto os laboratórios de ensino quanto os demais recursos mencionados acima têm um grande potencial inclusivo, variando de acordo com a forma com que são utilizados, pois, ainda de acordo com o mesmo autor, não é possível pensar em inclusão com a ausência de recursos, ou seja, para que ocorra a inclusão tornam-se expressamente necessários os recursos e metodologias diversificadas nos cursos de formação inicial visando à formação para a inclusão.

Nessa seção, procuramos uma aproximação inicial e descritiva dos dados, e ressaltamos que, ainda que notemos tal preocupação, entendemos que isso ainda esteja se dando de maneira inicial, incipiente. Todos esses fatores nos permitiram apresentar, na sequência, nossas unidades de análise, que são: *A restrição do debate da inclusão às disciplinas, em detrimento de outros aspectos do PPC; A temática inclusão que não se dá de maneira transversalizada nos PPC's; Ausência de experiência de contato direto com estudantes apoiados pela Educação Especial na formação inicial; A presença de infraestrutura/recursos potencialmente inclusivos sem a articulação com a formação para o atendimento de estudantes apoiados pela*

Educação Especial; A discussão acerca da metodologia de ensino e aprendizagem de diferentes aspectos desarticulados das características dos estudantes apoiados pela Educação Especial; Objetivos formativos que não remetem às características do atendimento especializado e inclusivo.

5.1 A RESTRIÇÃO DO DEBATE DA INCLUSÃO ÀS DISCIPLINAS, EM DETRIMENTO DE OUTROS ASPECTOS DO PPC

Nossa primeira unidade de análise intitula-se *A restrição do debate da inclusão às disciplinas, em detrimento de outros aspectos do PPC*. Aqui, colocamos em discussão a existência do debate da inclusão que na maioria dos casos são dependentes das disciplinas, sejam elas obrigatórias ou eletivas, considerando que tal debate não ocorre em outros itens de alguns dos PPC's.

Observou-se que em todos os 16 documentos analisados, o item de disciplinas obrigatórias oferta a discussão sobre a Educação Especial e Inclusiva e, no item de disciplinas Optativas/Eletivas, apenas três deles oferecem essa formação. Um fato que chama a atenção é que a maioria desses documentos não viabiliza debate, tampouco formação em outros aspectos, como o perfil do egresso e os objetivos do curso, o que nos permite inferir que a presença de disciplinas voltadas às especificidades inclusivas dá-se devido ao cumprimento de algumas diretrizes e legislações educacionais, como por exemplo, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), dentre outras. O fato de existirem disciplinas específicas já pode ser considerado um relevante avanço em função das políticas educacionais, se comparado há alguns anos, porém é necessário que haja articulação em todo o documento, pois, assim, possivelmente, a formação inicial estará contribuindo para uma cultura inclusiva e não apenas para um debate isolado.

De acordo com a pesquisa realizada por Macedo (2010), a maioria dos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas não considera os princípios formativos sob a perspectiva de Educação Inclusiva em seus documentos norteadores, apesar de contemplarem as exigências da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), que recomenda a formação de professores considerando a consciência da diversidade, oferecendo, no mínimo, uma disciplina obrigatória com

conteúdos acerca da Educação Especial em sua matriz curricular, bem como outras disciplinas que abordam fatores relacionados à temática.

Porém, ainda segundo a autora (2010), para que ocorra a efetivação do processo de inclusão escolar, é imprescindível considerar a necessidade da formação e a relevância dos aspectos profissionais teóricos e práticos, pois são esses profissionais que, na ampla maioria, ocupam as vagas de docentes nas instituições com AEE. Portanto, é indispensável que os futuros professores e professoras tenham os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva.

Apesar dos crescentes avanços e das discussões voltadas à Educação Especial, essa modalidade ainda requer maior espaço nos currículos dos cursos, seja por meio de conteúdos e tópicos específicos a essa temática em outras disciplinas da matriz curricular ou outros elementos dos documentos norteadores dos cursos. É sabido que alcançar esse espaço não é uma tarefa fácil, já que são necessárias maiores discussões dos conteúdos relacionados à Educação Especial. São necessários cuidados relacionados às práticas e metodologias pedagógicas adequadas, considerando a faixa etária, as necessidades e as dificuldades apresentadas por cada aluno, mas, acima de tudo, é importante que, nos momentos de formação e atuação profissional, haja articulações entre os conteúdos e demais componentes essenciais à formação no curso, que não sejam tratados de forma isolada, sem objetivo e sem contribuições para o ensino e a aprendizagem, mas relacionadas com o campo profissional (DEIMLING, 2013).

Ainda que os cursos de Pedagogia tenham, por lei, a obrigatoriedade de ofertar, em sua matriz curricular, disciplinas que abordem características e especificidades das pessoas com deficiência, é indispensável que as universidades ultrapassem o âmbito disciplinas, ou seja, que articulem todos os aspectos e recursos ofertados no curso, a fim de garantir a formação efetiva para a inclusão. Faz-se necessária a preparação dos acadêmicos, futuros profissionais, já que em todos os campos de atuação que a formação lhes permite, podem se deparar com o atendimento a pessoas apoiadas pela Educação Especial. De acordo com Prandi *et al.* (2016), todos os cursos que habilitam para a licenciatura precisam viabilizar essa formação, pois, independentemente da área de atuação, podem receber alunos com

deficiências, sendo necessário aos professores e professoras o uso de metodologias diversificadas para ensinar os alunos e incluí-los no processo de aprendizagem.

Atualmente, a Educação Inclusiva configura-se como um dos maiores desafios da formação inicial e continuada dos professores, pois os cursos de formação de professores precisam incluir conteúdos e disciplinas acerca da Educação Especial em seus currículos, apesar de saber que, por si só, não garantem a aprendizagem e qualificação profissional. Todavia, ainda que sem a devida articulação, a oferta de disciplinas voltadas à discussão das especificidades da Educação Especial pode ser a única garantia de que os futuros profissionais tenham contato com essa modalidade educacional, apesar de ser evidente que isoladas não representam grandes avanços na formação de professores (DEIMLING, 2013).

Quanto à formação para o atendimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial, a estrutura curricular associada às atitudes inclusivas são fatores relevantes para a aprendizagem de qualidade. Disciplinas como Libras, Fundamentos da Educação auxiliam na formação de atitudes favoráveis à inclusão, mas é importante refletir que a inserção de disciplinas como essas não garante a mudança de posicionamento em relação à inclusão, nem uma formação de qualidade para o atendimento de estudantes apoiados pela Educação Especial (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013).

Para a atuação em uma escola que seja mais inclusiva, espera-se que os professores das salas de aulas regulares tenham, além dos conhecimentos básicos, conhecimentos específicos acerca da Educação Especial, para que, desta forma, possam atuar em conjunto com os demais colegas de trabalho e profissionais que fazem parte do processo de desenvolvimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial. A atuação com alunos com deficiência requer maior atenção e reflexão por parte dos docentes quanto às suas práticas pedagógicas, provendo adaptações de infraestrutura, materiais pedagógicos e demais alterações necessárias para a aprendizagem; afastando planejamentos padronizados da atuação. Com isso, entendemos que as especificidades destes alunos oportunizam novas e variadas formas de expor o conteúdo, proporcionando maior compreensão frente às temáticas abordadas (DEIMLING, 2013).

A inclusão escolar provoca a tomada de decisões e afeta os processos de ensino e de aprendizagem, tanto no que diz respeito às características políticas e organizacionais quanto didático-pedagógicas. De forma geral, os cursos de formação inicial de professores não têm capacitado os futuros profissionais para o atendimento efetivo das especificidades dos alunos apoiados pela Educação Especial e, por tal motivo, é necessário reestruturar o currículo priorizando as relações entre as disciplinas comuns e específicas e oportunizando estágio supervisionado não só nas salas regulares como também nas salas de Educação Especial (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

Na pesquisa de Deimling e Caiado (2012), foi identificado um curso de Pedagogia da UNESP que possui um currículo fundamentado na formação docente com vistas para a inclusão, contemplando o que dizem as diretrizes e legislações e demais exigências. Porém, a oferta dessas disciplinas obrigatórias não é suficiente para a atuação docente e na prática em sala de aula com alunos com deficiência. Tem-se, como exemplo, a disciplina de Libras, que, desde 2005, faz parte da matriz obrigatória dos cursos. Porém, nem sempre a carga horária é satisfatória para desenvolver a complexidade dos conteúdos e a competência para se comunicarem com os alunos surdos, o que dificilmente possibilita a articulação com outros fatores que norteiam a formação nos documentos.

Em todos os cursos é essencial que haja espaço e condições adequadas para que seja possível desenvolver os conteúdos necessários para uma formação capaz de garantir aos acadêmicos conhecimentos acerca da diversidade dos alunos, viabilizando a participação de cada um (POKER; MILANEZ, 2015). A escola inclusiva torna-se possível quando considera a diversidade de alunos e articula os recursos metodológicos, professores e funcionários qualificados, disciplinas, com o objetivo de formar para o atendimento dos alunos apoiados pela Educação Especial. Tudo isso deve estar organizado na proposta pedagógica de cada curso, de maneira prescrita, como demarcação de uma preocupação coletiva (SILVA; MATOS, 2016).

É evidente a importância de disciplinas específicas voltadas à discussão da Educação Especial e Inclusiva, porém elas não agregam tanto valor se forem abordadas de forma isolada, fazendo com que conceitos apresentados sejam utilizados apenas no âmbito das disciplinas, não havendo articulação com outros

temas ou, ainda, com a importância de um curso oferecer mais do que disciplinas para a compreensão da inclusão.

Além disso, uma consequência direta desse isolamento é também o isolamento do professor, ou seja, as práticas pensadas para um ambiente inclusivo também ficam reféns de poucos professores formadores, daquelas poucas disciplinas. Quando há coerência entre os objetivos do curso, matriz curricular e perfil do egresso, por exemplo, a formação para a inclusão estará mais próxima. Os resultados indicam que há certa fragilidade nas menções relacionadas à Educação Especial e Inclusiva, não há coerência nem articulação com os demais fatores que compõem o documento, pois apresentam-se de forma isolada.

A formação de professores não pode ser restrita à participação em cursos casuais ou outros eventos, mas deve abranger programas de capacitação, avaliação e supervisão de forma permanente e integrada. Não basta apenas a formação inicial, pois, ela não pode ser a responsável por essa formação de professores; sendo a formação continuada um espaço importante e fundamental (RODRIGUES, 2006).

5.2 A TEMÁTICA INCLUSÃO QUE NÃO SE DÁ DE MANEIRA TRANSVERSALIZADA NOS PPC'S

A presente unidade de análise se intitula como *A temática inclusão que não se dá de maneira transversalizada nos PPC's*, e se diferencia da anterior no sentido de que, enquanto na primeira verificamos uma dependência, em alguns casos de disciplinas em detrimento de outros aspectos do documento, nesta segunda a intenção é discutir o fato de que a temática não perpassa por um conjunto maior de disciplinas, ou seja, ela é restrita a poucas disciplinas. Se prezamos pela instauração de uma cultura inclusiva, como preocupação de todos, vemos, então, que ainda dependemos de momentos isolados de discussão.

Conforme se observou com a descrição e análises dos dados contidos nos PPC's das universidades, muitos dos cursos apresentam uma abordagem não transversal no que diz respeito à Educação Inclusiva. Assim, fica evidente a necessidade de transformações, visto que todas as disciplinas podem ser potencialmente inclusivas e contribuir para o desenvolvimento de todos os

estudantes, principalmente daqueles apoiados pela Educação Especial. A PNEEPEI (BRASIL, 2008) foi um importante documento para a reflexão, o planejamento e o desenvolvimento de práticas sob a perspectiva inclusiva.

É imprescindível que os cursos de formação de professores ofereçam em sua matriz curricular disciplinas diversas que discutam as questões referentes à inclusão educacional, considerando as suas dimensões, singularidades, com vistas à formação efetiva de professores para atuarem sob a perspectiva inclusiva. Os cursos de graduação, principalmente os de formação de professores, devem incluir conteúdos e disciplinas em sua matriz curricular que abordem as características e especificidades da Educação Especial, tanto nas disciplinas específicas quanto nos demais campos científicos, ainda que não garantam a qualidade profissional e a compreensão necessária relacionada à inclusão escolar (DEIMLING, 2013).

As IES possuem função significativa no que tange às propostas de Educação Inclusiva, pois em seu processo de formação inicial e continuada e demais capacitações, têm (ou deveriam ter) como principais metas a concretização de um sistema escolar que seja apropriado para incluir todos os estudantes. Frequentemente, os pressupostos teóricos e práticos são repensados nos documentos do curso, a fim de garantir que os conhecimentos referentes à inclusão ocorram de forma comprometida, transversal e instrumentalizada. Dessa forma, observa-se que os PPC's possuem função fundamental na formação de professores na e para a inclusão dos alunos com deficiência, promovendo a efetiva inclusão desde a educação infantil até ao nível universitário (PRANDI *et al.*, 2016).

É interessante contemplarmos a inclusão não como uma modalidade educacional, à parte, mas, como um princípio do trabalho educativo, no qual os profissionais devem se destacar tendo conhecimento acerca da importância das políticas educacionais inclusivas (DEIMLING, 2013).

Para a efetivação da inclusão escolar, são necessárias medidas avaliativas sólidas, fundamentadas para a verificação do desenvolvimento da Educação Inclusiva, uma vez que, analisando algumas práticas pedagógicas voltadas à inclusão, pode-se observar que ocorre uma simples inserção dos alunos deficientes nas classes comuns e é vista como uma grande ação de inclusão; na perspectiva inclusiva é extremamente importante a compreensão dos conceitos pré-

determinados por todas as pessoas envolvidas no processo de educação que pretende promover a inclusão (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013).

É possível relacionar a transversalidade para além das escolas e demais instituições de ensino com espaços e materiais adaptados, com o intuito de atender as demandas destes alunos, pois a luta pela inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial configura-se como ação social, política, pedagógica e cultural. As IES devem contemplar a formação de professores e professoras com vistas à inclusão de conhecimentos acerca das especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais no currículo (SILVA; MATOS, 2016).

Foram considerados para esta unidade de análise os PPC's em que a temática inclusão aparece, mas não se dá de maneira transversal, ou seja, ela ocorre de maneira isolada em algumas disciplinas, quando deveria aparecer em todas as disciplinas, sejam específicas ou outras que discutem os fundamentos históricos e concepções, por exemplo. Os materiais, recursos e metodologias pedagógicas são importantes ferramentas para o desenvolvimento da aprendizagem, independente da modalidade de atuação. No caso dos cursos de formação de professores, em especial o de Pedagogia, a transversalidade e a coerência com os objetivos formativos são essenciais para que se possa ter uma formação de boa qualidade, ainda que se dependa de outros fatores para a concretização da inclusão escolar.

Enfim, em linhas gerais, entendemos que a temática inclusão é possível de ser visitada em todo tipo de disciplinas. Podemos falar dos sujeitos apoiados pela Educação Especial (quem são, seu desenvolvimento), de políticas específicas de Educação Especial e inclusão, de metodologias mais inclusivas, enfim, de uma gama de aspectos que perpassa por todas as disciplinas de um curso de licenciatura, como o de Pedagogia.

5.3 AUSÊNCIA DE EXPERIÊNCIA DE CONTATO DIRETO COM ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL

Em *Ausência de experiência de contato direto com estudantes apoiados pela Educação Especial na formação inicial*, possibilitamos reflexões sobre a importância das futuras pedagogas e futuros pedagogos terem contato direto com os estudantes

apoiados pela Educação Especial, que são as pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008). Como uma possibilidade de interação mais direta, temos, dentre outras, o estágio obrigatório supervisionado, mas também outras disciplinas que possam tratar de práticas de interação com escolas. Dos 16 PPC's analisados, apenas três deles fazem menção ao estágio em instituições que atendem a Educação Especial, o que nos preocupa, pois, ainda que estejamos falando do currículo prescrito, e não daquele em ação, se não há a obrigatoriedade dessa interação, fica mais difícil que ela ocorra quando não há garantias desse contato.

De acordo com Peebles e Mendaglio (2004 apud BORGES; CYRINO; NOGUEIRA, 2020, p. 147), aos futuros professores e professoras torna-se essencial o contato direto com os estudantes apoiados pela Educação Especial por meio de experiências que permitem a interação com esses estudantes e sabe-se que elas são dificilmente oportunizadas nos cursos de formação inicial. Com base nas dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência no processo de ensino aprendizagem, quando são propostas atividades matemáticas para todos os alunos de uma turma com foco naqueles que mais necessitam de atenção, é possível destacar alguns ideais que nos remetem a inclusão, como a concepção de que todos os alunos têm direito a realizar as mesmas atividades.

No entanto, com todas as adaptações necessárias a fim de garantir a aprendizagem; a compreensão de que as atividades inicialmente pensadas para os alunos com deficiência, contribuem na qualidade e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles que possuem mais dificuldades para compreender determinados conteúdos, mesmo que não possuam deficiências, dentre outras. Portanto, esse contato direto é necessário para que os futuros professores e professoras compreendam, além das características e especificidades desses alunos, a importância de metodologias e adaptações que auxiliam de forma geral a todos os alunos.

Apesar de destacarmos três dos dezesseis PPC's, é válido ressaltar que eles não ofertam de forma obrigatória o estágio supervisionado em Educação Especial, porém, de todos os documentos analisados, e considerando os espaços dentro das disciplinas em que ocorrem algumas práticas formativas, têm-se algumas inferências a respeito desta temática.

O PPC4 não orienta o estágio nesta área, no entanto, demonstra preocupação com a acessibilidade e realização do estágio de alunos com deficiências, ampliando o prazo e ofertando orientação adequada de acordo com as necessidades específicas de cada um dos alunos das escolas. Assim como no documento mencionado anteriormente, o PPC5 também não oferta explicitamente em seu regulamento de estágio supervisionado obrigatório a atuação com os estudantes apoiados pela Educação Especial, porém, no regulamento de estágio não obrigatório, possibilita aos acadêmicos o estágio na modalidade de Educação Especial, em que podem desenvolver atividades e atuar em docência diretamente com estes estudantes.

Por fim, o PPC13 não prevê a realização de estágio em instituições de Educação Especial, mas com a aprovação de uma resolução interna que orienta as práticas de ensino sob a forma de estágio, fazem-se alterações nos campos de realização do estágio, passando as escolas de Educação Especial a serem inclusas nestes.

Quanto ao ensino em algumas universidades paulistas, por exemplo, de acordo com Deimling e Caiado (2012), nota-se que muitos dos cursos não proporcionam aos acadêmicos, oportunidades de realizar o estágio supervisionado em instituições que atendam estudantes apoiados pela Educação Especial, seja de forma obrigatória ou eletiva, ou seja, observa-se um espaço vago na formação das futuras professoras e dos futuros professores, no que diz respeito ao estágio na área de Educação Especial e Inclusiva, já que, para muitos, o primeiro contato com este público poderá ocorrer somente após a sua formação e/ou atuação em sala de aula.

Dentre outras justificativas nossas para que esta interação ocorra, uma delas seria no sentido de justamente evitar preconceitos construídos e mantidos longe da realidade das potencialidades destes estudantes. Muitas vezes, nossas concepções acerca do que cada um é capaz são enviesadas por discursos que generalizam nossos alunos (todo autista é assim, todo surdo precisa disso etc.). Estes discursos não favorecem uma ação inicial de estar disponível ao estudante, de tentar uma atitude pedagógica que olhe unicamente para aquele estudante, do que ele é capaz.

Outra justificativa estaria no fato de que, concomitantemente à interação direta com estudantes apoiados pela Educação Especial, estaríamos favorecendo que esses futuros professores(as) pedagogos(as) estejam mais abertos aos diálogos

com ambientes, profissionais e serviços da Educação Especial. Ou seja, se nossos futuros professores tiverem a oportunidade de frequentar, por exemplo, uma Sala de Recursos Multifuncionais, automaticamente estarão interagindo não somente com os estudantes, mas aprendendo com os profissionais responsáveis por aquele ambiente.

De acordo com os dados obtidos na pesquisa acerca da percepção dos alunos egressos do curso de Pedagogia quanto à inclusão escolar e a formação inicial de professores, Poker, Valentim e Garla (2017) apontam a necessidade de reestruturar o currículo do curso de forma que sejam priorizadas as disciplinas que abordem conteúdos relacionados à Educação Especial, bem como, que sejam oportunizados estágios com estudantes apoiados pela Educação Especial, a fim de desenvolver o processo de formação desses futuros e futuras pedagogas. A maior necessidade destacada pelos alunos egressos na referida pesquisa é o estágio supervisionado em Educação Especial e Inclusiva, pois, dessa forma, os acadêmicos poderiam conhecer as características e especificidades desses alunos, bem como as melhores condições de aprendizagem, antes da efetiva atuação em sala de aula.

A mesma realidade foi encontrada por Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) em sua pesquisa intitulada *Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia*, em que a maior necessidade ressaltada pelos egressos é também a possibilidade de atuação com estágio supervisionado em Educação Especial; essa que é uma oportunidade de aprendizagem teórica e prática, que promove reflexões e a ressignificação de saberes (PIMENTA; LIMA, 2004). As pesquisas aqui mencionadas, dentre outras, reafirmam que o exercício de reprodução que é o estágio pertence ao processo de desenvolvimento profissional, em que o saber acumulado, além de observado, pode ser colocado em prática.

As contribuições acerca do estágio curricular supervisionado são relevantes para a educação, pois, conforme Contreras (2002, p. 199), “a autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente”, ou seja, o estágio não se limita em simplesmente imitar e praticar o que aprendem, mas torna-se um importante meio para compreender e realizar uma reflexão crítica quanto ao contexto e apropriação dos conhecimentos prévios dos acadêmicos, constituindo uma realidade dinâmica e necessária para a compreensão da futura atuação docente. O

Estágio Curricular no contexto da Educação Especial e Inclusiva torna-se um campo de estudos sobre a escola e a inclusão, investigando práticas pedagógicas objetivas no processo de formação inicial de professores e professoras. Por meio da reflexão crítica, os acadêmicos percebem a necessidade da retomada de direção, bem como seus encaminhamentos, focando em perspectivas inclusivas (CONCEIÇÃO; KRUG, 2009).

A sociedade, de forma geral, traçou, ao longo do tempo, posicionamentos e atitudes que nem sempre foram positivas no que diz respeito à inclusão. As atitudes favoráveis à inclusão têm origem por meio da experiência e da aprendizagem. Caso a matriz curricular do curso ofereça disciplinas que possibilitem o contato prático com as pessoas com deficiência, essa pode ser considerada uma das ações que contribuem para mudança de suas atitudes relacionadas à inclusão (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013c).

É válido salientar que, apesar das legislações e diretrizes carregarem, entre si, conflitos e contradições que marcam historicamente as políticas educacionais em nosso país, elas representam um avanço em relação à perspectiva de formação dos pedagogos e pedagogas, ampliando a percepção de formação muito além das questões disciplinares, ressaltando a importância das inúmeras pesquisas desenvolvidas pela ciência, bem como do estágio curricular (DEIMLING, 2013).

Considerando as experiências e planejamentos necessários realizados para o campo do estágio supervisionado, os acadêmicos organizam ações que vão muito além de ministrar aulas. Eles realizam atividades complementares com o intuito de atuar sob uma concepção de ensino responsável, ou seja, aquela que viabiliza a aprendizagem de todos os alunos, sem distinção, com o uso de metodologias e materiais adaptados, considerando as especificidades de cada um. É indispensável que os acadêmicos compreendam todas as possibilidades de formação, que realizem reflexões sobre as suas aprendizagens, contextualizando-os com os seus conhecimentos prévios e com os conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula, contrapondo as leituras, os debates e as experiências vivenciadas durante a atuação enquanto estagiários, estreitando os laços entre a comunidade e a instituição escolar, promovendo a comunicação como uma forma de conhecimento (CONCEIÇÃO; KRUG, 2009).

O estágio supervisionado é, sem dúvida, indispensável para todos os cursos

de graduação, principalmente para os cursos de formação de professores, em especial ao curso de Pedagogia, objeto de nossa pesquisa. Durante o processo de formação na graduação, os acadêmicos, além das aprendizagens específicas de cada curso, têm acesso ao estágio supervisionado, que é um espaço voltado para que os futuros profissionais possam estar em contato com aquele que será o seu ambiente de atuação profissional.

Muitos acadêmicos saem do processo de formação inicial sem a experiência do contato direto, da convivência, da observação de perto das características e das necessidades de estudantes apoiados pela Educação Especial. O mais adequado seria que este espaço contemplasse todas as modalidades de educação, mas nem sempre isso acontece. Dos 16 PPC's analisados, apenas três deles fazem menção ao estágio em instituições que atendem a Educação Especial, o que nos preocupa, pois, ainda que estejamos falando do currículo prescrito, e não daquele em ação, se não há a obrigatoriedade dessa interação, fica mais difícil que ela ocorra quando não há garantias desse contato.

Mesmo que as discussões acerca da inclusão tenham se intensificado nos últimos tempos, ainda há a necessidade de maiores discussões quanto ao contato dos estagiários ainda na formação inicial com um grupo diversificado de estudantes. A questão (a ausência do contato direto com os estudantes apoiados pela Educação Especial) se complica quando, como apontado por Stirle (2018), nota-se uma pretensão pela escolha de salas de aula para os estagiários onde nas diferenças não são tão marcantes entre os estudantes, salas, por exemplo, que não tenham estudantes com deficiência, como uma espécie de 'proteção' aos estagiários.

5.4 A PRESENÇA DE INFRAESTRUTURA/RECURSOS POTENCIALMENTE INCLUSIVOS SEM A ARTICULAÇÃO COM A FORMAÇÃO PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta unidade de análise, nomeada de *A presença de infraestrutura/recursos potencialmente inclusivos sem a articulação com a formação para o atendimento de estudantes apoiados pela Educação Especial*, discutimos a presença de infraestrutura e de recursos pedagógicos, como laboratórios inclusivos, materiais

adaptados, dentre outros, que aparecem disponíveis em 12 dos 16 PPC's, mas sem a devida articulação com as disciplinas e objetivos formativos em relação às ações formativas em uma perspectiva inclusiva.

Observou-se, nos documentos PPC1, PPC2, PPC3, PPC4, PPC5, PPC6, PPC9, PPC11, PPC12, PPC13, PPC14 e PPC16, a presença de infraestrutura e recursos ofertados pelos cursos, como: salas de apoio pedagógico, brinquedotecas, computadores com *softwares* educativos, materiais didático-pedagógicos para uso em diferentes áreas de ensino, jogos pedagógicos, bolsas de monitorias para os alunos com dificuldades, laboratório de prática de ensino, laboratório de inclusão digital, laboratório de Educação Especial, intérpretes de Libras, programas de inclusão e acessibilidade e projetos de extensão. Quanto à infraestrutura, houve menção a elevadores e rampas para o acesso de acadêmicos e profissionais cadeirantes.

Compreende-se que os professores e professoras das salas de ensino comum não são os únicos responsáveis pelo atendimento das crianças apoiadas pela Educação Especial. Portanto, existe, em algumas escolas comuns, a atuação dos professores especialistas, bem como a oferta de salas de recursos multifuncionais, com o intuito de oferecer o suporte pedagógico específico e indispensável a estes alunos. Assim, faz-se necessário que os professores da sala de aula comum, além de seus conhecimentos básicos, compreendam o processo de desenvolvimento dos alunos apoiados pela Educação Especial e explorem quais metodologias podem ser utilizadas para o ensino de determinados conteúdos, respeitando as especificidades de cada um (DEIMLING, 2013). Entretanto, se tal discussão não for articulada já na graduação, essa ação do futuro docente se compromete.

No que diz respeito à inclusão, a formação dos professores é fundamental para a implantação de uma escola pautada sob os princípios da equidade e do trabalho colaborativo, com vistas à interdisciplinaridade e o desenvolvimento da criatividade com o uso de recursos e metodologias diversas. De acordo com os resultados encontrados por Duek (2007), em pesquisas realizadas com docentes, é possível destacar, dentre outras dificuldades, a escassez de recursos materiais, o que, de certa forma, representa obstáculos à atuação docente.

No processo de formação de professores, seja qual for o nível de atuação, faz-se necessária maior articulação com as políticas educacionais, de forma a viabilizar a integração e a inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. É válido ressaltar que um curso dificilmente oferecerá em sua matriz curricular os conhecimentos específicos relacionados ao ensino de todos os alunos com os quais os futuros docentes irão atuar, porém, no que tange à inclusão, os docentes precisam ter essa temática em sua essência profissional como prioridade. Cada vez mais, há a necessidade de encarar desafios frente a novas situações, conhecer e adaptar estratégias e recursos em busca de maiores contribuições ao processo de ensino e aprendizagem (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017). Não podemos mais legitimar salas homogêneas, mas, sim, legitimar as diferenças, a heterogeneidade.

Para que o currículo possa ser inclusivo, é preciso apresentar condições materiais e estruturais para sua aplicação, porém, acima de tudo, articular esses recursos com as discussões teóricas e práticas. Não basta apresentar recursos, sem justificar as suas contribuições para o atendimento e desenvolvimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial.

Em pesquisa realizada com docentes da rede estadual paulista, Berni e Omodei (2016) elencaram alguns apontamentos sobre o currículo, que, embora fosse anunciado como inclusivo, ainda apresentava carências, como, por exemplo, a falta de formações sobre as deficiências e as suas características, ausência de infraestrutura adequada para a acessibilidade dos alunos, como rampas; recursos pedagógicos, como materiais, laboratórios de aprendizagem e profissionais especializados, que devem organizar em seus planos de aula quais as estratégias de ensino e aprendizagem a serem utilizadas para desenvolver os conteúdos, quais os recursos didáticos necessários podem ser selecionados e como podem ser utilizados.

São perceptíveis significativos aumentos das matrículas de alunos apoiados pela Educação Especial no ensino comum. Entretanto, até o momento, a conquista se resume mais ao direito de terem acesso às escolas e às salas de aula regulares do que o foco na aprendizagem destes estudantes. Quanto ao uso de atividades diversificadas e recursos pedagógicos adaptados, apesar de não serem as únicas

opções, essas são fundamentais para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam efetivadas (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

Para Rodrigues (2006), não há possibilidades da promoção da inclusão em escolas e demais instituições de ensino, se estas forem desprovidas de recursos, pois promover a inclusão não se refere à popularização das ausências e necessidades dos alunos, mas a criar serviços de boa qualidade. Observa-se que as escolas atendem muito próximas ao limite de respostas favoráveis aos estudantes apoiados pela Educação Especial quando não abordam modelos de educação inclusiva, é imprescindível que sejam disponibilizados mais recursos materiais e humanos à escola, pois, fazem-se necessários frente às necessidades dos estudantes, ainda que não seja função exclusiva das escolas, sem recursos a chegar, dificilmente a capacidade de atender as demandas será ampla.

A ausência de materiais pedagógicos e a insuficiência de recursos são pontos susceptíveis as influências negativas no processo de ensino aprendizagem e na promoção da inclusão (POULIN; FIGUEIREDO, 2016). A estrutura física e organizacional das escolas, os materiais, recursos humanos e pedagógicos, associados às condições em que os docentes desenvolvem seu trabalho, são fatores relevantes e que merecem atenção e reflexão sobre as práticas pedagógicas, independentemente se a atuação será com alunos com deficiência ou não. Todavia, é sabido que nem todos os professores e professoras são formados para adaptar suas metodologias às especificidades e necessidades de cada aluno, ou, ainda, não possuem recursos materiais ou parcerias com outros profissionais especializados que podem auxiliar no atendimento dos alunos com deficiências (DEIMLING, 2013).

De acordo com Poker e Milanez (2015), o modelo de educação vigente em nosso país é representado por uma concepção de educação em que todos os alunos devem ser respeitados, o que resulta em novas exigências para a formação de professores, pois se uma escola está pautada sobre os princípios de inclusão, faz-se necessário que seus docentes tenham conhecimentos para o ensino dos mais diversos públicos e os coloquem em prática por meio de metodologias e recursos diferenciados. Um dos principais enfoques de uma escola inclusiva é a aprendizagem dos alunos oportunizada por meio das diferentes metodologias utilizadas pelos professores para ensinar. Assim, podem utilizar estratégias,

recursos, produzir materiais com vistas ao atendimento das características de cada aluno.

Quando amparados por recursos humanos e materiais, todos os integrantes da comunidade escolar podem usufruir de benefícios. Se o sistema educacional estiver abastecido com recursos de boa qualidade, as pessoas com deficiências não serão apenas inseridas nas escolas, mas farão realmente parte do que chamamos de comunidade escolar. A Educação Inclusiva é considerada por muitos como uma reforma radical no sistema de educação brasileiro, pois, implica na reestruturação de seus fatores pedagógicos, avaliativos e curriculares, sem contar nas alterações necessárias na infraestrutura, para que, assim, possa ser garantido o acesso e a permanência ao ensino regular a todos os alunos (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013b).

Acreditamos ser imprescindível que as instituições ofereçam formação também continuada, visando à exploração de metodologias de ensino que considerem uma abordagem progressista, incluindo estratégias para a mudança de atitudes, bem como de recursos profissionais e materiais pedagógicos. Assim, estaríamos mais próximos de um sistema educacional no qual todos os alunos teriam acesso e permanência garantida, acompanhados de aprendizagens.

Para a atuação com alunos com deficiência, são necessárias adaptações dos espaços físicos, de materiais pedagógicos repensados, serviços de apoio, dentre outras alterações que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem (DEIMLING, 2013). Os recursos utilizados no contexto da Educação Especial são amplamente desenvolvidos quando utilizados de forma mais clara e criteriosa com todos os alunos, principalmente aqueles com deficiências, que tem o direito de solicitar o uso de recursos diversificados. Então, vemos a necessidade de formar docentes especializados, tanto no conhecimento das características gerais quanto no que diz respeito às particularidades do processo de aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial, possibilitando o desenvolvimento dos alunos com deficiências por meio de recursos especiais, equipamentos e materiais que atendam às necessidades individuais e coletivas (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013b).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), recomenda que as IES públicas e privadas forneçam os recursos

necessários para o AEE, além de recursos didático-pedagógicos, flexibilização das avaliações e atividades para atender especificidades dos alunos com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), estabelece que todas as instituições de ensino devessem garantir aos alunos diferentes métodos e recursos para o atendimento de suas necessidades, certificando a formação dos professores frente ao fortalecimento da inclusão dos alunos com deficiência nas salas de ensino comum, pois ainda há profissionais carentes de formação para o atendimento a esse público. Em muitos locais as infraestruturas estão precárias, faltam meios para possibilitar a acessibilidade ao espaço de ensino (PRANDI *et al.*, 2016).

A escola inclusiva torna-se possível com a criação de espaços e materiais pedagógicos adequados a cada faixa etária e deficiência, com recursos humanos mais envolvidos e qualificados. A resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, orientam que as IES devem contemplar no currículo a formação de professores com enfoque ao atendimento da diversidade, considerando as especificidades dos alunos com deficiência. Portanto, em todas as disciplinas que envolvem atividades como a elaboração de materiais didáticos pedagógicos para a Educação Básica, espera-se que desenvolvam materiais para o uso desse público. Fica difícil construir uma escola inclusiva apenas com a oferta e garantia de vagas nas salas comuns e com estruturas adaptadas, mas pela real qualificação dos docentes que atuarão diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, construindo, assim, um espaço de respeito, considerando as limitações e as potencialidades de cada um (SILVA; MATOS, 2016).

Compreende-se a importância da formação inicial dos professores, bem como da continuidade de seus estudos, por meio da formação continuada, para a atuação com todos os estudantes da Educação Básica. No entanto, quando falamos em Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, a relevância dessa formação torna-se ainda maior, considerando que estes estudantes possuem características e especificidades próprias e o seu desenvolvimento depende ainda mais da atuação docente. Ao longo deste estudo, observou-se, conforme mencionado inicialmente, a existência de laboratórios e materiais pedagógicos. Porém, a presença desses recursos, ou, ainda, de infraestrutura adaptada, não faz sentido se na matriz

curricular do curso não há articulação e discussões acerca da importância e das contribuições dos mesmos para o atendimento dos alunos apoiados pela Educação Especial.

Se os cursos dispõem desses recursos, devem fazer uso na prática, permitindo reflexões e questionamentos, pois até mesmo a existência de infraestrutura, apesar de sabermos que esta permite a acessibilidade dos acadêmicos à instituição, pode possibilitar inúmeras aprendizagens e reflexões sobre 'onde existem ou não' essas adaptações. De certa forma, isso serve de incentivo para que as autoridades locais possam ser cobradas pela falta dessa inclusão, refletindo sobre as práticas pedagógicas comprometidas. É necessário que haja articulação entre todos os itens dos documentos norteadores do curso, para que a formação docente possa ser mais qualificada.

Os resultados apontam para o fato de não aparecer de forma explícita no documento quais são as possíveis formas de utilizar esses recursos e quais as suas contribuições no processo de formação dos acadêmicos, ou seja, qual o papel da infraestrutura na tarefa de pensar a formação para a inclusão.

Por fim, entendemos necessários dois destaques: o primeiro é o de que é preferível que falemos sempre de materiais e recursos que, na medida do possível, possam ser utilizados por todos os estudantes de uma mesma turma, evitando-se um trabalho difícil de adaptação de diferentes materiais para diferentes estudantes (todos juntos, com os mesmos materiais); o segundo é que sempre devemos pensar em quem são os nossos estudantes, a nossa realidade, as nossas condições estruturais (do professor e da escola) para pensar em quais recursos podem ser utilizados para favorecer o ensino e a aprendizagem, sempre atrelados ao contexto. Afinal de contas, se todos os estudantes são diferentes, todos os professores são diferentes, todas as escolas são diferentes, tornando-se necessário considerar cada característica e especificidade dos elementos que compõe o processo de ensino e de aprendizagem.

5.5 A DISCUSSÃO ACERCA DA METODOLOGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE DIFERENTES ASPECTOS DESARTICULADOS DAS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES APOIADOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta unidade, nomeada *A discussão acerca da metodologia de ensino e aprendizagem de diferentes aspectos desarticulados das características dos estudantes apoiados pela Educação Especial*, estão todos os PPC's em que as metodologias para diferentes componentes curriculares não apresentam articulação com as características e necessidades dos estudantes apoiados pela Educação Especial.

Partindo desta reflexão, destacamos, aqui, o PPC4, PPC13, PPC14 e o PPC16, por apresentarem metodologias de ensino e discussões que, de acordo com nossa leitura, viabilizam a formação para a inclusão, independentemente do cumprimento de legislações, compreendendo os vários campos do conhecimento articulados com as especificidades e necessidades dos alunos com deficiência.

Para que haja maior discussão acerca das metodologias pedagógicas dos cursos, faz-se necessário que as propostas dos documentos norteadores das instituições de ensino arquitetem práticas pedagógicas inclusivas, que professores e equipe pedagógica tenham conhecimento da realidade local em que atuam. A partir disso, seria possível compreender quais as implicações acerca de novas características da formação inicial docente e exigências voltadas aos professores que atuam nas escolas pautadas sob a perspectiva de Educação Inclusiva para o ensino da diversidade, por meio de recursos, metodologias e estratégias de ensino diversificadas (POKER; MILANEZ, 2015).

A construção de um documento norteador pautado sob a perspectiva da Educação Inclusiva exige uma reorientação do currículo, que vai desde a organização estrutural à escolha de metodologias e materiais didáticos, horários de aulas, dentre outros elementos importantes ao desenvolvimento dos alunos com deficiências, inclusive refletir sobre os impactos da avaliação no cotidiano dos alunos. No processo de avaliação é preciso levar em conta, a utilização de recursos e metodologias que auxiliam na aprendizagem dos alunos, pois, quando não há essa preocupação, a avaliação pode ter resultados oriundos de diferentes contextos (GARCIA, 2003).

Uma atitude positiva que pode ser ofertada pelas IES, frente à inclusão, é a formação continuada de seu grupo de docentes, a fim de que possam explorar e compreender metodologias de ensino e incluir estratégias para a diversificação de recursos materiais, dentre outros (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013a).

É importante que os pedagogos e pedagogas estejam sempre discutindo a atuação nos diversos campos educacionais, para que seja possível atender às demandas educativas decorrentes de realidades singulares. É inegável que as metodologias de ensino, assim como os conteúdos abordados por meio delas, são importantes para o processo de ensino aprendizagem. Porém, é importante repensar quais métodos e estratégias utilizar para atender os alunos das escolas comuns apoiados pela Educação Especial, sendo capazes de reconhecer em quais momentos são necessários atenções diferenciadas e/ou adaptações (SILVA; MATOS, 2016).

É imprescindível uma formação de boa qualidade aos professores, pois a escola inclusiva visa à garantia desse ensino a todos os alunos, respeitando a diversidade e considerando as especificidades e potencialidades de cada um deles. Uma escola inclusiva não se constrói com estruturas físicas adaptadas, tampouco com a disponibilização de vagas nas classes comuns, mas, principalmente, pela qualificação profissional daqueles que atuam em seu processo de ensino aprendizagem. Se os futuros profissionais passarem por um processo de formação que possibilite a reflexão da importância das metodologias inclusivas em todas as disciplinas, sejam elas específicas ou não, possivelmente em suas práticas irão conseguir organizar metodologias que incluam todos os alunos, quaisquer que sejam suas condições, constituindo, assim, um ambiente que considera de forma respeitosa as limitações de seus alunos, potencializando suas habilidades (ARANHA, 2004).

Quando se fala em formação docente para atuação com alunos com deficiência, dá-se maior ênfase aos cursos de licenciatura em Pedagogia. No entanto, é importante considerar que os especialistas em Educação Especial são profissionais capacitados para realizar o AEE e oferecer suporte aos alunos para que possam desenvolver sua aprendizagem. No que tange à 'preparação' dos professores e professoras, é sabido que nem todos estão prontos para alterar a sua forma de ensinar, tampouco de adequar suas metodologias de ensino às características e especificidades dos alunos, possivelmente pela ausência de formação e recursos pedagógicos. Por esse e outros motivos, a formação inicial precisa conter objetivos formativos que vão ao encontro do preenchimento dessas

lacunas no conhecimento, pois, certamente, irão transformar as práticas formativas e, conseqüentemente, o processo de ensino aprendizagem (DEIMLING, 2013).

A oportunidade de ter um ensino adequado para todos os alunos com o intuito de facilitar, diversificar e/ou adequar os objetivos, conteúdos e atividades propostas, na maioria das vezes, é mais bem pensada por entidades ou profissionais envolvidos com a Educação Especial. É preciso desenvolver estratégias para uma formação conjunta, em que ambos os grupos de profissionais, das salas comuns ou especiais, discutam os conteúdos, práticas pedagógicas e metodologias de ensino (FONSECA-JANES; JÚNIOR; OLIVEIRA, 2013a).

Na pesquisa de Prandi *et al.* (2016) constatou-se que a maioria dos cursos de Pedagogia ofertados por algumas IES de nosso país, por obrigatoriedade das legislações, oportunizam o acesso a disciplinas com conteúdos voltados à Educação Inclusiva. Dessas disciplinas, as que possuem mais destaque são aquelas com enfoque em metodologias para o atendimento aos estudantes com deficiência nas salas de aula, como é o caso da disciplina de *Metodologia Inclusiva e Fundamentos da Educação Inclusiva*. É importante que os docentes compreendam e façam o uso de metodologias diversificadas, de forma que sejam articulados aos conteúdos e demais fatores formativos do curso, considerando as características dos alunos, para que possa ocorrer o desenvolvimento de um trabalho com foco na cooperação e colaboração entre os profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial (DEIMLING, 2013).

Considerando todo o percurso histórico da Educação Especial em nosso país e os caminhos trilhados pela formação de professores para atender adequadamente os estudantes apoiados pela Educação Especial, é indispensável que se faça uma reflexão acerca dos impactos desse processo de formação na sala de aula e, principalmente, no desenvolvimento desses alunos, pois a discussão das práticas e metodologias educativas inclusivas pode garantir a igualdade de condições e o acesso ao ensino disposto no currículo (BERNI; OMODEI, 2016).

As metodologias são apresentadas sem considerar adaptações para estes estudantes, nem mesmo metodologias de ensino que possam favorecer a aprendizagem desses alunos. Não basta que o curso atenda com disciplinas, dentre outros recursos, mas são necessárias articulações que auxiliem de quais formas ensinar nas diferentes áreas sob a perspectiva da Educação Inclusiva. Todos os

elementos que compõem o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes instituições de ensino são importantes, porém, a forma como esse ensino é viabilizado aos estudantes é de suma importância e merece atenção especial, independentemente de quais sejam as temáticas ou componentes curriculares.

O uso de metodologias adequadas às especificidades dos alunos auxilia de forma significativa no processo de ensino aprendizagem, principalmente quando se refere às características dos estudantes apoiados pela Educação Especial, que necessitam de estratégias e recursos diversificados para a compreensão dos conteúdos.

Possivelmente, podem ser observadas pequenas evoluções no desenvolvimento educacional quando são utilizadas metodologias de ensino diversificadas para o atendimento das necessidades e especificidades. Os docentes, além de repensarem as metodologias que utilizam no ensino comum, podem oferecer adaptações nas disciplinas para que os alunos com deficiência possam acompanhar e compreender com todos os demais.

5.6 OBJETIVOS FORMATIVOS QUE NÃO REMETEM ÀS CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E INCLUSIVO

Nomeamos esta unidade de *Objetivos formativos que não remetem às características do atendimento especializado e inclusivo*, para fazer menção a todos os PPC's em que os objetivos formativos não consideram de forma efetiva as temáticas relacionadas à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, tampouco, as características do atendimento especializado e inclusivo, confirmando o que vimos nas unidades anteriores a respeito da discussão isolada em alguns itens.

Dos 16 documentos analisados, foram encontrados objetivos formativos relacionados e explícitos à inclusão em apenas quatro deles: PPC1, PPC3, PPC10 e PPC13. Dentre muitas questões importantes, que fortalecem os debates relacionados à inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial, esses quatro documentos expressam; a necessidade da promoção de estudos relacionados aos problemas educacionais da atualidade, a formação humana como principal concepção do curso de Pedagogia, a atuação por meio de projetos

interdisciplinares que servem como subsídios aos docentes, ampliando as discussões relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência nas salas de ensino comum.

São necessárias novas competências para aqueles docentes que atuam nas escolas e demais instituições que recebem a diversidade de alunos, incluindo os estudantes apoiados pela Educação Especial, para que tenham condições adequadas para atender as demandas educacionais. Nesse sentido, é fundamental que haja compreensão sobre as formas pelas quais os cursos de Pedagogia se adequaram frente ao desafio da inclusão, que exige conteúdos que possam preparar os futuros pedagogos e pedagogas para atuação em sala de aula com alunos em diferentes condições, sejam físicas, motoras, intelectuais, psicológicas, dentre outras (POKER; MILANEZ, 2015).

Os cursos de formação inicial em Pedagogia oferecem aos futuros professores a oportunidade de compreenderem as características e concepções da Educação Inclusiva e a sua função como base desse processo de ensino aprendizagem. Os conhecimentos provenientes dos acontecimentos cotidianos relacionados à inclusão educacional devem ser encarados coletivamente e de forma criativa e crítica, com a participação de toda a comunidade escolar no processo de ensino aprendizagem, planejando e criando estratégias em direção ao desenvolvimento de condições de ensino para todos, por isso, os objetivos formativos são importantes (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

Nesse sentido, muito nos preocupa que a maioria dos documentos analisados sequer explicita a temática inclusiva no rol de seus objetivos. Para Coll, Palácios e Marchesi (2004, p. 2010), o currículo razoável é aquele que:

Enuncia seus objetivos levando em consideração as Capacidades gerais que a educação trata de estabelecer, e não unicamente as aprendizagens específicas e os objetos operacionais. A educação se propõe a ampliar a capacidades dos alunos: que eles aprendam não apenas estes ou aqueles conteúdos e habilidades, mas que aumentem a capacidade de fazer coisas por si mesmos e sua capacidade de aprender.

Nas instituições que atendem os estudantes apoiados pela Educação Especial, a formação de boa qualidade dos professores e professoras é fundamental e determinante para que os objetivos formativos sejam identificados e alcançados e cabe a esses profissionais e as escolas o encargo de promover a reorganização da

escola com vistas a garantir o ensino a todos. Portanto, nesse processo de formação, são imprescindíveis conteúdos apropriados para permitir a compreensão quanto ao conceito de inclusão educacional, bem como das práticas pedagógicas inclusivas (POKER; MILANEZ, 2015). A formação inicial, a continuada e as experiências com as práticas docentes integram e originam pensamentos e atitudes, provocando saberes que incluem a mobilização de conhecimentos e metodologias docentes, como valores individuais, coletivos e culturais da escola (GATTI, 2014).

A compreensão de todos os direitos e o atendimento às especificidades desses estudantes, associadas com o uso de materiais e atividades pedagógicas diversificadas, contribuem para as práticas pedagógicas inclusivas. A elaboração de um projeto político pedagógico inclusivo é fundamental para que todas as ações da escola possam ser encaminhadas de acordo com a perspectiva inclusiva, porém, para que essas ações possam realmente ocorrer, é necessário ter uma formação inicial de qualidade, viabilizando novas metodologias e práticas pedagógicas. Quando esses documentos fazem menção à aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial, mais possivelmente os objetivos formativos serão positivos para este público (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017).

Tendo como base a formação dos futuros pedagogos e futuras pedagogas, espera-se que demonstrem consciência da diversidade e respeitem as diferenças, porém, é importante refletir que somente respeitar as diferenças e demonstrar consciência não é suficiente para formar futuros profissionais inclusivos. Ainda que haja legislações vigentes abordando este tema, é possível observar certa desarticulação entre o ensino comum e a Educação Especial e, conseqüentemente, com o AEE. Faltam discussões quanto às práticas pedagógicas e os aspectos formativos dos cursos (PRIETO, 2009).

As pesquisas sobre as atitudes sociais relacionadas à inclusão com egressos dos cursos de Pedagogia são relevantes para a temática em discussão, pois, de certa forma, avaliam a formação inicial e final do curso, sendo possível elencar aprendizagens e mudanças de pensamentos e atitudes. A Educação Inclusiva é muito maior do que a retirada de obstáculos que impedem que alguns alunos cursem o ensino regular: configura-se como um processo dinâmico e contínuo, uma vez que não tem fim (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013c).

Nos cursos de pedagogia, formação inicial de muitos professores e professoras da Educação Básica, todos os elementos são importantes e contribuem (ou deveriam contribuir) para a formação de docentes comprometidos e dedicados para atender a todos os seus alunos. No que tange à Educação Especial e Inclusiva, os elementos que compõe o documento norteador do curso devem ter coerência e articulação com vistas a ofertar uma formação de boa qualidade aos estudantes. Isso nos remete a reflexão de uma questão importante: Como pensar em inclusão, se sequer a temática é objetivada explicitamente nos documentos? Esse é um tema que não está suficientemente nos holofotes das formações, ainda mais em um curso que forma para a atuação mais direta com a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, como é o caso dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas considerações de nossa pesquisa, relembramos, conforme mencionado na introdução, que há muito tempo ouve-se falar no termo 'Educação Inclusiva', no entanto, essa temática nem sempre obteve espaço para debates e discussões em nossa sociedade e para o desenvolvimento de ações que reverberem os ensinamentos e as aprendizagens na escola.

No caso dos cursos de Pedagogia, que formam boa parte dos docentes que atuam na Educação Básica e, principalmente, com os estudantes apoiados pela Educação Especial, esses espaços de estudos e discussões tornam-se essenciais, já que são esses profissionais que, além de ocuparem tais espaços em maior número, são responsáveis para puxar o debate nas escolas, na condição de gestores educacionais.

Sendo assim, é importante refletirmos sobre as formas como os estudos e discussões são propostos pelos cursos e quais meios oportunizam a aprendizagem, sejam pelas disciplinas ou outros objetivos formativos para garantir a atuação no contexto da Educação Inclusiva. De antemão, entretanto, assumimos que, para que tenhamos maior sucesso rumo a uma escola mais inclusiva, a preocupação também deve ser dividida por todos aqueles que estão, em alguma medida, envolvidos com os ambientes escolares.

Para alcançarmos o objetivo de nosso estudo, que foi investigar, por meio dos PPC's, como está sendo abordada a Inclusão nos cursos de formação inicial de pedagogos e pedagogas em todas as universidades estaduais do Paraná, na primeira seção apresentamos uma breve revisão de algumas diretrizes e legislações acerca da Educação Especial e Inclusiva, com orientações para a formação de professores por ordem cronológica; na segunda seção, apresentamos uma revisão bibliográfica que contempla textos voltados para a temática da formação para a Educação Especial e Inclusiva nos cursos de Pedagogia; seguindo, temos a descrição do percurso metodológico e a descrição dos dados com base nos PPC's disponibilizados pelas instituições; e, por fim, a análise dos dados que apresenta nossos resultados, que foi organizada por unidades de análise.

Com o acesso e a análise dos documentos oficiais dos cursos, foram observados fatores relacionados à formação para a inclusão, que nos deixaram esperançosos enquanto profissionais. Em contrapartida, sentimos a ausência de

questões consideradas por nós pertinentes, que deveriam conter nos documentos norteadores dos cursos de Pedagogia. Acima de tudo, sentimos falta de uma maior articulação em todos os momentos dos documentos, o que mostra que a inclusão ainda está longe de ser tomada como uma característica cultural de nossos cursos de formação inicial.

Ressaltamos que o conteúdo aqui exposto é fruto de nossa compreensão, levando em conta o nosso *corpus* de pesquisa e o recorte que se fez necessário, o que não impede que outros pesquisadores e/ou leitores possam acessar os documentos e levantarem novos dados e interpretações. Reforçamos que realizamos o estudo do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), sendo possível, também, o relato de outras ações relacionadas à formação inicial de professores, para outras pesquisas, que queiram se debruçar acerca do currículo em ação, o currículo efetivado nos espaços formativos.

Temos consciência de que muitas ações ocorrem nos cursos formativos quando do currículo em ação, as quais não foram contempladas em nossa análise, que focou no currículo prescrito. Em todo caso, tal fato justifica a importância de um movimento coletivo dos colegiados, de reflexão contínua em torno dos documentos que norteiam as práticas formativas. Afinal de contas, reiteramos a importância dos projetos pedagógicos para o trabalho coletivo, complexo e dinâmico que é a formação docente.

Como resultados, seguem as unidades de análise e nossos destaques mais gerais. Em *A restrição do debate da inclusão às disciplinas, em detrimento de outros aspectos do PPC*, observou-se que as discussões sobre inclusão aparecem, porém de forma reduzida e isolada nas disciplinas, não há coerência e articulação entre os demais aspectos formativos inclusivos que compõem os documentos do curso. Em *A temática inclusão que não se dá de maneira transversalizada nos PPC's*, faz menção aos debates acerca da Educação Especial e inclusiva que ocorrem de maneira isolada em alguns aspectos dos documentos dos cursos, não havendo uma transversalidade deste tema em várias disciplinas, o que seria esperado para abordarmos o tema de maneira mais universal possível.

Em *Ausência de experiência de contato direto com estudantes apoiados pela Educação Especial na formação inicial*, refletimos, principalmente, acerca da importância do contato e interação direta com estudantes apoiados pela Educação

Especial. A quarta unidade, *A presença de infraestrutura/recursos potencialmente inclusivos sem a articulação com a formação para o atendimento de estudantes apoiados pela Educação Especial*, discutiu-se a oferta de recursos físicos e pedagógicos sem a devida articulação com as disciplinas, e outros objetivos formativos, sendo que os recursos e a estrutura disponibilizada devem ser associados e articulados com uma formação comprometida com a inclusão.

Na quinta unidade, intitulada *A discussão acerca da metodologia de ensino e aprendizagem de diferentes aspectos desarticulados das características dos estudantes apoiados pela Educação Especial*, abordou-se a ausência de adaptações, metodologias de ensino e práticas que oportunizem a aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial nas diferentes áreas do conhecimento. Os processos de ensino e aprendizagem devem considerar os alunos como um todo, considerando as suas necessidades e especificidades, mas, acima de tudo, pensando em potencialidades, no que é possível, e não com foco nas impossibilidades, nas concepções estereotipadas e médicas dos estudantes. Por fim, na sexta unidade, *Objetivos formativos que não remetem às características do atendimento especializado e inclusivo*, discutiu-se a existência de objetivos formativos que não consideram as necessidades e especificidades dos estudantes apoiados pela Educação Especial, o que acaba por desnudar o que já discutimos nas primeiras unidades, ou seja, a inclusão não se explicita enquanto objetivo a ser alcançado.

Em conclusão para este momento, a formação inicial de professores com boa qualidade é indispensável a todos que irão atuar com os mais diferentes públicos, e que, apesar do desenvolvimento no que diz respeito aos aspectos formativos referentes à Educação Especial e Inclusiva, ainda se faz necessário maiores debates, conhecimento das especificidades dos alunos e transversalidade acerca deste tema, que vai muito além dos conhecimentos teóricos.

A formação de pedagogas e pedagogos para a inclusão, além de possibilitar o acesso de todos ao ensino de boa qualidade, impede que os estudantes apoiados pela Educação Especial sejam rotulados como eram no passado e viabiliza informação, conhecimento e uma formação humana. Não como os únicos responsáveis, mas como um dos principais, por atuarem, na maioria das vezes, na coordenação/gestão/assessoria pedagógica nas escolas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. B.; BARBOSA, R. P.; JESUS, S. C.; PENNA, G. A.; TALMAS, E. V. Breve histórico da Educação Inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, v. 1, n. 16, p. 1-24, 2014.
- ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BARBOSA-VIOTO; J. VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Magis: Revista Internacional de Investigación En Educación**, v. 5, n. 11, p. 353-373, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BARRETO, M. A. S. C. Perspectivas da educação inclusiva no contexto formativo do curso de pedagogia da UFES. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE/UFES**. Vitória - ES, v. 16, n.31, p. 99-126, 2010.
- BERNI, V. U. S.; OMODEI, J. D. Educação inclusiva x formação docente: dificuldades encontradas frente ao desafio da adequação curricular. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v.11, n.6, p. 41-56, 2016.
- BORGES, F. A.; CYRINO, M. C. C. T.; NOGUEIRA; C. M. I. A formação do futuro professor de Matemática para a atuação com estudantes com deficiência: uma análise a partir de projetos pedagógicos de cursos. **BOLETIM GEPEM**, n. 76, p. 134-155, 2020.
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, p. 54, 1827.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 de março de 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=75529.html> Acesso em: 25 fev. 2020.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF: [s.n.], n. 11, 1963.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CFE nº. 2/69, de 12 de maio de 1969**. Reformula o curso de Pedagogia e propõe habilitações no último ano. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 maio 1969.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 21 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 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 Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. MEC/SEF. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, 1993.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 mar. 2020.

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, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. 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. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

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. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 04 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2011**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 8 mai. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 28, p.115-119, 10 de fev. de 2020.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Volume 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de educação física frente à uma realidade de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão. **Educação Unisinos**, v.17, n.3, p. 238-249, 2013.

DEIMLING, N. N. M.; CAIADO, K. R. M. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 51-64, 2012.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

DUEK, V. P. Professores diante da inclusão: superando desafios. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/066.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

EBY, F. **História da educação moderna: séc. XVI/ séc. XX**. 5 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

FARACO, C. A. Questões de política de língua no Brasil: problemas e implicações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, p. 13-22, 2002.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de pedagogia da faculdade de ciências e tecnologia da UNESP. **Nuances, estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 158-173, 2013a.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, 2013b.

FONSECA-JANES, C. X.; SILVA JUNIOR, C. A.; OLIVEIRA, A. A. S. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, 2013c.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008.

GARCIA, R. L. Desafios de uma escola que tenta incluir numa sociedade excludente. In: Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2003.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2013-2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2002.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento** v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 21, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: MF Livro, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. 140 p.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação. 2011, p. 131-146.

MIRANDA, G. V. D. **Formação superior e trabalho: orientação e resultados da política governamental dos últimos 15 anos**. Palestra realizada no Seminário Internacional sobre Educação e Trabalho. Rio de Janeiro, Inst. Euvaldo Lodi, 1981.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Uniu, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e histórias de sua vida. **Vida de professores** (Org.) 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

ONU. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 04/06**. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Curitiba: CEE/PR, 2006.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Lei nº 18492, de 25 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=13075&codItemAto=869754>. Acesso em: 08 ago. 2020.

PIMENTA, S. G. A Construção do Projeto Pedagógico na Escola de 1º grau. In: **Série ideias**, n. 8. São Paulo. FDE/Governo do Estado de São Paulo, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educ. rev.** [online], n.33, p.143-156, 2009.

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp., p. 703-718, 2015.

POKER, R. B.; VALETIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 876-889, 2017.

POULIN, J. FIGUEIREDO, R. V. Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. **REVASF**, Petrolina, v. 6, n. 11, p. 64-79, 2016.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Org.) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

PRANDI, L. R.; FARIA, W. F.; NASCIMENTO, S. M. M.; SANTOS, V. C.; MATIMOTO, P. H. S.; FONTOURA, P. F. S.; MARANGONI, P. H. As marcas da inclusão educacional nos projetos político pedagógicos dos cursos de pedagogia da UNIPAR e da UFAC e sua relação com o desenvolvimento socioeducacional. **Educere – Revista da Educação**, v. 16, n. 2, p. 257-274, 2016.

PRIETO, R. G. (Org.). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: **27º Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2004, p. 1-146. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

QUEIRÓS, V. A Lei nº 5.692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf. Acesso em 23 jan. 2021.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

ROLDÃO, M. C. Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, p. 151-165, 2003b.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, v. 5, n. 24, p. 6-9, 2002.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, Autores Associados, (Coleção Memória da Educação), 2008. 259 p.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, 2007.

SILVA, K. L. M.; MATOS, M. A. A. S. formação de professores no curso de pedagogia da UFAM para a inclusão de alunos com deficiência. **Educitec**, n. 3, 2016.

SILVA, M. O. E. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p.135-153, 2009.

STIRLE, A. R. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na perspectiva dos licenciandos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2018.

ZIMMERMANN, E. C. **Inclusão Escolar**, São Paulo: Summus Editoria, 2008.

REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS ANALISADOS (PPC's)

UNIVERSIDADE DO NORTE DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso: Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Cornélio Procópio: UENP, 2010.

UNIVERSIDADE DO NORTE DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Jacarezinho: UENP, 2010. Disponível em: <https://uenp.edu.br/pedagogia-cj>. Acesso em: 25 mar. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Londrina: UEL, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Cianorte: UEM, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Maringá: UEM. Disponível em: <http://www.pen.uem.br/cursos-de-graduacao/cursos/campus-sede-maringa-pr-x/documentos/pedagogia.pdf> Acesso em: 13 set. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Irati: UNICENTRO, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Santa Cruz/Guarapuava: UNICENTRO, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Cascavel: UNIOESTE, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Apucarana: UNESPAR, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Campo Mourão: UNESPAR, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Paranaguá: UNESPAR, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Paranavaí: UNESPAR, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico de Curso:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. União da Vitória: UNESPAR, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Carta aos coordenadores de colegiado dos cursos de pedagogia das universidades estaduais do Paraná

Prezado (a) coordenador (a) de Colegiado de Curso de Pedagogia

Meu nome é Lucas Henrique Barbosa Alves, sou estudante do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná - *Campus* de Paranavaí, cuja pesquisa está sob a supervisão do professor Dr. Fábio Alexandre Borges, que nos lê em cópia. O objetivo geral dessa pesquisa será o de investigar a presença da temática inclusão nos currículos de licenciatura em Pedagogia no estado do Paraná e seu potencial para a constituição da identidade profissional docente na formação inicial.

O nosso contato vem no sentido de solicitar sua colaboração, enviando-nos o Projeto Pedagógico do Curso. Ainda que algumas instituições disponibilizem seus PPC's nas páginas institucionais, optamos por realizar tal pedido via e-mail, considerando que o retorno dos PPC's configura vossa ciência da pesquisa, com a qual buscamos levantar reflexões que, espero, contribuam para o debate coletivo e contínuo acerca da formação inicial dos (as) pedagogos (as).

Cientes de que muitos cursos estão passando por reformulações em seus PPC's, e em consonância com os procedimentos metodológicos que estamos adotando, destacamos: Caso aceite colaborar, **envie-nos o(s) PPC(s) que esteja(m) em vigência no ano de 2019**. O envio poderá ser feito em resposta a esse e-mail: **lucas-le-ao@hotmail.com** e/ou para **fabioborges.mga@hotmail.com**.

Esperamos contar com vossa colaboração.

Desde já agradecemos a atenção, um abraço fraterno;
Lucas Henrique Barbosa Alves e Fábio Alexandre Borges.