

Rosimar Bortolini Poker  
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins  
Claudia Regina Mosca Giroto  
(ORG.)

# Educação Inclusiva: em foco a Formação de Professores



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

ROSIMAR BORTOLINI POKER  
SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS  
CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO  
(ORG.)

*Educação Inclusiva: em foco a  
formação de professores*

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica

2016



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

*Diretor:*

Dr. José Carlos Miguel

*Vice-Diretor:*

Dr. Marcelo Tavella Navega

***Conselho Editorial***

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Ana Maria Portich

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Giovanni Antonio Pinto Alves

Marcelo Fernandes de Oliveira

Maria Rosângela de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Rosane Michelli de Castro

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação – Unesp - campus de Marília*

E24 Educação inclusiva : em foco a formação de professores / Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, organizadores. – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2016.

198 p. :

Inclui bibliografia

**ISBN 978-85-7983-764-7**

1. Professores - Formação. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão em educação. 4. Educação – Estudo e ensino. I. Poker, Rosimar Bortolini. II. Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. III. Giroto, Claudia Regina Mosca.

CDD 370.71

Editora afiliada:



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

## CAPÍTULO 2

# OS CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE INDICAM AS MATRIZES CURRICULARES

*Cristina Cinto Araujo PEDROSO*

Na última década, intensificaram-se as discussões em torno da formação de professores para a educação básica, incluindo-se questões sobre a atuação desses profissionais na perspectiva da Educação Inclusiva<sup>1</sup>. No âmbito do currículo, diferentes políticas vêm determinando que os cursos de formação de professores para a educação básica os capacitem para atuar nas classes comuns, de acordo com essa perspectiva. Consequentemente, a matriz curricular dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas passa por uma reorganização.

O movimento de Educação Inclusiva pressupõe não só uma escola comprometida com o ensino da diversidade, mas um professor com conhecimento para atender às especificidades desse alunado. Nesse sentido, o movimento de Educação Inclusiva coloca em questionamento a maneira como os professores e, de modo especial, os pedagogos estão sendo formados.

Considerando esse cenário, este texto tem como tema central a formação de pedagogos, na perspectiva da Educação Inclusiva, realizada

---

<sup>1</sup> A educação inclusiva “[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

pelo Curso de Pedagogia organizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006). É um recorte da pesquisa intitulada *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. A pesquisa foi concretizada entre os anos de 2012 e 2013, por pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino do país, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educador (GEPEFE/FE-USP), contando com apoio do CNPq. A questão central dessa investigação foi a formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo teve por objetivo analisar os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, visando a identificar como esses estão sendo organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos da área de formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partiu de resultados de pesquisas que indicam fragilidades dos cursos de licenciatura em Pedagogia, orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

Considerando os dados dessa pesquisa, este texto discute o tratamento dado pelos cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo os conteúdos relacionados com a formação do pedagogo, na perspectiva da Educação Inclusiva.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A formação do pedagogo, na perspectiva da Educação Inclusiva, que se configurou especialmente a partir da década de 1990, incitada por movimentos e documentos nacionais e internacionais<sup>2</sup>, não pode ser discutida descolada do próprio movimento do currículo do curso de Pedagogia, no decorrer da história, sobretudo desde que passou a oferecer a formação do professor da Educação Especial com a criação das habilitações.

---

<sup>2</sup> A Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, representam marcos significativos na história da educação e, especificamente, na democratização do ensino.

Apresentaremos, portanto, nesta seção, alguns dados da evolução do curso de Pedagogia, com destaque para essa área de formação.

O curso de Pedagogia teve origem no Brasil em 1939, com o Decreto-Lei nº 1190/39, inicialmente proposto como curso de bacharelado. A licenciatura era conquistada quando o aluno acrescentava aos três anos de bacharelado um curso de didática com duração de um ano, configurando o “esquema 3 + 1”. Esse curso de didática constituía-se das seguintes disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação e administração escolar. Ao bacharel em Pedagogia, para obter o título de licenciado, bastava cursar didática geral e didática especial, pois as demais já eram contempladas pelo curso de bacharelado. Esse Decreto, portanto, instituiu um currículo pleno fechado para os três primeiros anos do curso de Pedagogia, o qual formaria o bacharel em Pedagogia, entendido como o técnico em educação, que, ao cursar didática geral e didática especial, se licenciaria como professor (SAVIANI, 2012). Nesse modelo de currículo, implantado em 1939, não havia nenhuma disciplina relacionada à Educação Especial.

Essa estrutura do curso prevaleceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4024/61, por meio da qual o Conselho Federal de Educação passou a definir “currículos mínimos” para vários cursos, inclusive para a Pedagogia. A partir dessa Lei e do Parecer nº 251, aprovado em 1962, o curso passou a ter uma nova estrutura, a qual inclui o bacharelado e a licenciatura em quatro anos de duração. Dotada de certa flexibilidade, essa estrutura permitia que as disciplinas da licenciatura fossem cursadas concomitantemente ao bacharelado, não sendo necessário esperar o quarto ano. Com essa nova regulamentação, deixava de vigorar o “esquema 3 + 1”. Era manifesto o caráter generalista desse currículo, pois não foram introduzidas habilitações específicas ou técnicas, mas apenas algumas alterações, como, por exemplo, ao instituir cinco disciplinas obrigatórias e onze opcionais, das quais os alunos deveriam cursar duas.

A Lei nº 5540/68, referente à Reforma Universitária, trouxe nova regulamentação para os cursos de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer nº 252/69 do CFE, do qual resultou a Resolução CFE nº 2/69, que fixou os conteúdos e a duração do curso. De acordo com essa Resolução, a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades

de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, seria feita no curso de graduação em Pedagogia, resultando no grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. Com o Parecer, foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, restringindo o curso de Pedagogia a um único título: Licenciado em Pedagogia (MAZZOTTA, 1993). Baseando-se nesse Parecer, o Curso de Pedagogia foi estruturado para formar *docentes* e *especialistas de educação* mediante habilitações específicas definidas pelo CFE ou propostas pelas Instituições de Ensino Superior. O curso começa, dessa forma, a ter um núcleo comum e um diversificado.

O núcleo comum do currículo era constituído pelas seguintes disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. A parte diversificada previa as seguintes habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, Supervisão Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, Inspeção Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º graus, Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais e Administração Escolar para exercício na escola de 1º grau, Inspeção escolar para exercício na escola de 1º grau. O estudante poderia cursar, no máximo, duas habilitações simultaneamente, mas era permitido voltar ao curso para cursar novas habilitações, mediante complementação dos estudos, as quais seriam apostiladas no diploma (SAVIANI, 2012). Interessante destacar que não havia até esse momento nenhuma habilitação específica voltada para a formação em Educação Especial no Ensino Superior.

O artigo 5º da Resolução CFE nº 2/69, no entanto, abre a possibilidade de se organizarem habilitações específicas no curso de Pedagogia relacionadas à parte comum, à parte diversificada e às outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das Instituições de Ensino Superior. Quanto a esse último item, a Resolução não faz nenhuma especificação, porém, o Parecer nº 252/69 cita como exemplo várias disciplinas, dentre elas, a “educação de excepcionais” (SAVIANI, 2012).

Estabelecida essa abertura, algumas iniciativas de formação na área da Educação Especial foram sendo criadas. A Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, por exemplo, iniciou em 1962 o

primeiro curso de Extensão Universitária para formação de recursos humanos em Educação Especial. Em 1974, essa mesma universidade cria a habilitação em deficientes da audiocomunicação no curso de Pedagogia e, no ano de 1982, o primeiro curso do Brasil de Licenciatura em Educação Especial, com ingresso a partir de 1984 (DEIMLING, 2013).

Apenas em 1972 foi instalado no Estado de São Paulo o primeiro curso de formação de professores de excepcionais do país (área de ensino de deficientes mentais), em nível superior, como habilitação específica do curso de Pedagogia. Essa habilitação foi criada na Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, na cidade de Franca, interior do Estado (MAZZOTTA, 1993).

Na sequência dessa primeira iniciativa, outras foram implementadas, a saber: em 1973, no Colégio Universitário da Universidade Mackenzie de São Paulo, a habilitação em “Magistério de Deficientes Mentais”; na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a habilitação em “Educação de Deficientes da Áudio-comunicação” e, nas “Faculdades Metropolitanas Unidas”, a habilitação em “Deficientes da Áudio-Comunicação”; em 1975, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), a habilitação em “Magistério para Deficientes Mentais”; em 1976, na Faculdade *Auxilium* de Filosofia, Ciências e Letras de Lins, a habilitação em “Magistério para Deficientes Mentais” e, na Universidade de Mogi das Cruzes, a habilitação em “Educação de Deficientes da Áudio-Comunicação”. Todas essas habilitações foram implantadas no curso de Pedagogia (MAZZOTTA, 1993).

Apenas em 1977 foi criada a primeira habilitação específica em Educação Especial em uma universidade pública do Estado de São Paulo, ou seja, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Marília. Tal habilitação foi denominada de “Habilitação para o Ensino de Retardados Mentais e Deficientes Visuais”. Em 1986, nessa mesma universidade, porém no Campus de Araraquara, foi instalada a “Habilitação de Educação Especial: Ensino de Deficientes Mentais”.

No que tange às três universidade públicas paulistas, a implantação da área da Educação Especial como habilitação no curso de Pedagogia concretizou-se na UNESP (Campus de Marília), em 1977; na USP, em



1983, com a instalação das habilitações em “Educação de Deficientes Mentais” e “Educação de Deficientes Visuais”, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação; e na UNICAMP, em 1988, com a habilitação em “Educação de Deficientes Mentais”, também no curso de Pedagogia.

A área da Educação Especial do curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista (UNESP), nos campi de Marília e de Araraquara, desde a sua implantação, foi-se consolidando até se configurarem em polos de referência na formação de professores para a Educação Especial, na formação de massa crítica em nível de pós-graduação e na produção de conhecimento para a área da Educação Especial. Essa estrutura das habilitações na área da Educação Especial, oferecidas nos cursos de Pedagogia, permaneceu nas faculdades de Marília e Araraquara até 2008 e 2007, respectivamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, determinaram a extinção das habilitações até então existentes nos cursos de Pedagogia. Desde 2006, os cursos sofreram nova regulamentação, visando a atender a essas diretrizes. Consequentemente, as habilitações consolidadas nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo foram sendo gradativamente extintas e a área da Educação Especial foi ficando circunscrita a algumas disciplinas ofertadas na graduação, obrigatórias e optativas, e às disciplinas e linhas de pesquisa desenvolvidas no âmbito da pós-graduação.

Quanto à formação do professor para atuar nas escolas regulares, na perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes trataram da temática apenas em dois de seus artigos:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2016, p. 2);

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por mem-

bro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privada. (BRASIL, 2006, p.4).

No primeiro artigo, é possível verificar que as Diretrizes abordam o tema de maneira ampla, vaga e no âmbito apenas da conscientização acerca do ensino para a diversidade, sem, no entanto, apresentar alguma indicação específica sobre disciplinas e conteúdos que deveriam ser tratados nos cursos. O segundo artigo indica que a formação para atuação com a diversidade poderá ocorrer nos cursos de Pedagogia, por meio de atividades complementares, as quais, dependendo do projeto pedagógico do curso, podem ser opcionais, não contemplar a totalidade dos alunos, independentes das demais disciplinas, sem supervisão, ou seja, não garantindo estudo aprofundado e na direção que realmente corresponda aos pressupostos da Educação Inclusiva.

Paralelamente ao processo de discussão acerca dos cursos de Pedagogia, o qual culminou na promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 1/2006), outras políticas já sinalizavam para a necessidade de formação de professores na expectativa de uma educação comprometida com a diversidade dos alunos, o que também interferiu no currículo dos cursos de Pedagogia.

Em 1994, a Portaria MEC nº 1793/94 recomenda a inclusão da disciplina

Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas e, ainda, a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1994, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, reconheceu a Educação Especial como modalidade de educação escolar

oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>3</sup>, sublinhando, portanto, a necessidade de formação de professores para o ensino desses alunos na escola comum. Mais do que isso, a referida Lei, no Artigo 59, inciso III, preconiza o seguinte:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...]

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como *professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns* (BRASIL, 1996, p. 21-22, grifo nosso).

Mesmo considerando que a formação de professores ainda poderia ocorrer em nível médio (modalidade Normal), a publicação da LDB apontou que os professores do ensino regular deveriam ser igualmente preparados para o ensino de alunos com deficiência. Isso provocou possivelmente a ampliação da oferta de cursos de Especialização sobre a temática e a inserção de disciplinas e/ou conteúdos no currículo dos cursos de Pedagogia.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, estabeleceu, dentre outros princípios para a formação dos profissionais da educação, que os cursos deveriam garantir em qualquer nível ou modalidade “[...] a inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001a). Além dos princípios, o Plano elencava também 28 objetivos e metas para a formação docente e valorização do magistério. Em relação à formação dos professores para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, merece destaque a meta sobre a inclusão em todos os cursos de formação profissional (em nível médio ou superior) de “[...] conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades educacionais, na perspectiva da integração social” (BRASIL, 2001a).

---

<sup>3</sup> Os artigos 58, 59 e 60 da LDB, que tratam da Educação Especial, foram alterados pela Lei 12796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), a qual substituiu, nos artigos citados, o uso da terminologia “alunos com necessidades educacionais especiais” por “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, atendendo à definição do público-alvo da Educação Especial, tal como definiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação publica o Parecer nº 9/2001 (BRASIL, 2001b), orientando a organização dos cursos de formação de professores. De acordo com esse documento,

[...] a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. *Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.* (BRASIL, 2001b, p. 16, grifo nosso).

No ano de 2002, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1/02 (BRASIL, 2002a), as quais estabelecem que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar dessa preocupação com a formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução não trazia diretrizes específicas para o curso de Pedagogia.

Nesse mesmo ano, é publicada a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002b), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em 2005, tem-se o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), o qual regulamenta a Lei nº 10.436/2002, fixando:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p. 1).

Em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual valoriza o

acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas escolas regulares, que deverão promover as respostas às necessidades específicas dos alunos. Essa perspectiva também aponta para a formação dos professores como um aspecto importante na organização dos processos escolares, na perspectiva da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) enfatiza ainda que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular; portanto, deve assumir caráter transversal também na educação de jovens e adultos, na educação profissional, do campo, indígenas e quilombola, assegurando os recursos, serviços e atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011) reforça o dever do Estado em garantir os recursos e os apoios pedagógicos necessários à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na escola comum. O Decreto, por conseguinte, coloca igualmente em evidência a formação dos professores.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 e com vigência até 2024, pretende, de acordo com o exposto na meta 4, universalizar para o público-alvo da educação especial de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Para tanto, orienta que os sistemas de ensino deverão fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014).

A Lei 13.146, aprovada em 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esse documento, publicado muito recentemente, define:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento. (BRASIL, 2015).

Baseando-se nas recomendações dos documentos anteriormente citados, os cursos de Pedagogia vêm incrementando seus projetos com a inserção de uma disciplina ou de conteúdos sobre modalidades de ensino, diferenças, diversidade e minorias linguísticas e culturais, como, por exemplo, Fundamentos da Educação Inclusiva, Fundamentos da Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais.

Entretanto, essas alterações curriculares estão contribuindo para configurar o amplo, disperso e impreciso perfil do pedagogo formado pelos cursos de Pedagogia. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), aos cursos de Pedagogia compete a

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Complementarmente, para o mesmo documento, as atividades docentes compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

Essas diretrizes determinam ainda que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto para desenvolver um amplo rol de atividades em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino. Em síntese, de acordo com o expresso no Art. 5º das DCNs, o egresso deverá: cuidar e educar crianças de até cinco anos; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental e de adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria; trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação; promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; 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; participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; realizar pesquisas sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares, processos de ensinar e de aprender em diferentes meios ambiental-ecológicos, propostas curriculares e organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto aos índios e à sociedade majoritária; atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e ao estudo de temas pertinentes às cultura indígena e quilombola, bem como de outras populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006, p. 2-3).

Fica evidente, pelo exposto, a ampla abertura que o documento aponta relativamente ao perfil profissional do pedagogo, ao campo de atuação e ao estatuto epistemológico da Pedagogia. Assim, o campo de atuação profissional que hoje se coloca ao egresso dos atuais cursos de Pedagogia supera, e muito, o universo escolar e, ao mesmo tempo, explicita o complexo e ambíguo perfil profissional do Pedagogo reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

Os cursos de Pedagogia que formam, de maneira geral, professores polivalentes para atuar na docência nos campos da Educação Infantil, em creches e pré-escolas (com crianças de até cinco anos de idade), no Ensino Fundamental, nos anos iniciais (com crianças de seis a dez anos), na Educação de Jovens e Adultos e na gestão educacional – seja em escolas, no nível dos sistemas educacionais, seja em ambientes de educação não formal –, têm, na atualidade, um complexo desafio que compreende atender, por um lado, ao perfil formativo determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2006), por outro, às demais políticas educacionais e às próprias demandas da escola pública.

A reorganização do currículo dos cursos de Pedagogia não tem garantido a ampliação da qualidade da formação do professor dos anos iniciais, no país (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA et al., 2014).

Os conhecimentos concernentes à docência disputam lugar, no âmbito do currículo dos cursos de Pedagogia, com outros blocos de conhecimentos, por meio dos quais se pretende supostamente garantir também a formação do Pedagogo generalista, ou seja, daquele que poderá atuar como gestor, pesquisador e em outras áreas nas quais sejam necessários conhecimentos pedagógicos. Essa realidade limita, por um lado, o potencial do curso de Pedagogia como um espaço de aquisição dos saberes específicos da docência e de constituição da identidade do professor e, por outro, compromete a formação do pedagogo escolar, realizada atualmente de maneira aligeirada e superficial, nos cursos de Pedagogia, através de um restrito conjunto de disciplinas. Tal processo tem comprometido significativamente a formação dos professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.



Concordamos com Saviani (2007), quanto ao caráter paradoxal das Diretrizes:

[...] são, ao mesmo tempo, extremamente restritivas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de acúmulos de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência [...] (p. 127).

Estudos recentes (GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010; LEITE; LIMA, 2010; PINTO, 2011; PEDROSO; PIMENTA; PINTO, 2014; PIMENTA et al., 2014) indicam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia brasileiros voltados à formação de professores polivalentes, em que se supõem, entre outros, o desenvolvimento de saberes relativos às diferentes áreas de conhecimento, os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem, nesses ambientes educacionais e escolares, sobretudo em escolas públicas, as quais, na atualidade, traduzem em seus cotidianos questões que envolvem e afligem a sociedade brasileira, marcadamente desigual, multifacetada e diversa. Essa insuficiência decorre, dentre outras questões, de dificuldades como

[...] aligeiramento de conteúdos e sua desarticulação na estrutura do curso, professores com pouca formação específica e pouca experiência de Ensino Fundamental. As escolas superiores têm-se revelado muito distanciadas do problema do exercício do magistério de Ensino Fundamental, sobretudo 1ª e 4ª séries, e dos problemas concretos da rede escolar como um todo. (GATTI, 2000, p. 49).

Compõem a diversidade tratada pelos cursos de Pedagogia os conhecimentos sobre minorias linguísticas e culturais, Educação Especial e Educação Inclusiva.

## OS CURSOS DE PEDAGOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO ESTÃO FORMANDO PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

A pesquisa que embasa este texto foi desenvolvida durante os anos de 2012 e 2013. Analisaram-se 144 matrizes curriculares de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, a partir de um instrumento constituído de duas partes: uma com os dados gerais da instituição e do curso, e outra com nove categorias elaboradas para análise.

Em relação à caracterização, verificou-se que, dos 144 cursos identificados, 125 (86,80%) são ofertados por instituições privadas e apenas 19 (13,20%) por públicas. Desses, 8 são ofertados por instituições estaduais, 2 por federais e 9 por municipais. Quanto ao tipo de instituição, identificou-se que 99 cursos pertencem a Centros Universitários, 19 a Faculdades e 26 a Universidades. Esse panorama reforça o que vem sendo encontrado por outros estudos, ou seja, que a formação do Pedagogo ocorre predominantemente em instituições privadas, em sua maioria em Faculdades e Centros Universitários, em detrimento das Universidades, que são responsáveis, no universo investigado, por apenas 18% dos cursos de Pedagogia no Estado de São Paulo.

No que diz respeito ao tempo de integralização dos cursos, observou-se que 67 são oferecidos em 4 anos. Entretanto, identificaram-se ainda 75 cursos oferecidos em menos de 4 anos, dos quais 47 (32,63%) podem ser concluídos em 3 anos.

Um dado interessante é o cruzamento entre o tempo de integralização e a categoria administrativa da instituição. Os cursos de menor duração (6 semestres) são predominantemente oferecidos pelas instituições privadas, ou seja, 43 (91,49%) dos 47 privados. A tabela a seguir mostra essa relação.

Tabela 1: Distribuição das IES segundo o Tempo de Integralização em função da Categoria Administrativa.

<b>Tempo de Integralização</b>	<b>Pública Federal</b>	<b>Pública Estadual</b>	<b>Pública Municipal</b>	<b>Privada</b>	<b>Total</b>
6 semestres	0 (0,00)	1 (2,13)	3 (6,38)	43 (91,49)	47 (100,00)
7 semestres	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (3,57)	27 (96,43)	28 (100,00)
8 semestres	1 (1,49)	6 (8,96)	5 (7,46)	55 (82,09)	67 (100,00)
9 semestres	0 (0,00)	1 (100,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (100,00)
10 semestres	1 (100,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	0 (0,00)	(100,00)

Fonte: Pimenta et al ( 2014).

Observação: Os números entre parênteses representam o percentual em função do total de IES segundo o Tempo de Integralização.

Dos cursos com duração de 6 semestres (47), apenas 8,51% (4) são oferecidos por instituições públicas, enquanto 91,49% (43) estão nas instituições privadas. Entre os cursos com 8 semestres (67) de duração, somente 17,91% são de instituições públicas. Portanto, é possível concluir que, na medida em que aumenta o tempo de duração dos cursos, cresce igualmente a representação das instituições públicas.

Também chamou atenção o fato de 134 cursos (93%) serem organizados em termos curriculares sob o enfoque disciplinar, o que dificulta uma sólida formação polivalente do professor dos anos iniciais da Educação Básica.

A análise das matrizes curriculares foi realizada quanto ao número de disciplinas, agrupadas nas categorias, e ao total de carga horária de cada uma das categorias e subcategorias oferecidas pelos cursos analisados. A Tabela 2, a seguir, apresenta o percentual de carga horária das categorias e subcategorias em relação ao total da carga horária dos cursos (402.440 horas), assim como o percentual em relação ao total das disciplinas (7.203 disciplinas).

Tabela 2: Distribuição percentual da Carga Horária e do Número de Disciplinas, em cada uma das Categorias, em relação aos totais gerais.

Categorias	Quanto à carga horária (Total geral: 402.440 h)	Quanto ao nº de disciplinas (Total geral: 7.203 disciplinas)
1. Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da Educação	16,41%	15,58%
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	5,64%	5,34%
3. Conhecimentos relativos à formação profissional docente	38,12%	36,92
3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino	23,77%	23,42%
3.2 Conhecimentos relativos à Educação Infantil	4,63	4,43
3.2.1 Áreas disciplinares/Linguagens na Educação Infantil	2,41%	2,36%
3.2.2 Outros conhecimentos da Educação Infantil	2,22%	2,07%
3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do Ensino Fundamental	1,65%	1,68
3.3.1 Áreas disciplinares no Ensino Fundamental	1,20%	1,24%
3.3.2 Outros conhecimentos do Ensino Fundamental	0,45%	0,44%
3.4 Conhecimentos relativos à Educação Infantil e Ensino Fundamental	1,43%	1,19%
3.5 Conhecimentos relativos à Didática	6,64%	6,19%
4. Conhecimentos relativos à Gestão Educacional	6,73	6,35
4.1 Relativos à escola	6,37%	6,03%
4.2 Relativos aos espaços não escolares	0,36%	0,32%
5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino	4,57%	4,87%
5.1 Sem especificação do nível de ensino	3,13%	3,53%
5.2 Com especificação do nível de ensino	1,44%	1,31
5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino na Educação Infantil	0,53%	0,42%
5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino no Ensino Fundamental	0,54%	0,47%
5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na Gestão Educacional	0,37%	0,42%
6. Conhecimentos sobre ações de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso/Monografia	6,78%	7,47%
7. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais	8,10%	8,51%
8. Conhecimentos integradores	2,61%	2,33%
9. Outros conhecimentos	11,05%	12,68%
<b>Total</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Pimenta et al. ( 2014).

Examinando-se a Tabela 2, percebe-se a diversidade de conhecimentos tratados pelo curso de Pedagogia. Foi necessário criar 9 categorias para acolher o universo de disciplinas, as quais ainda não foram suficientes. A categoria 9: *Outros conhecimentos*, com 11,05% (quanto à carga horária) e 12,68% (quanto ao número de disciplinas), por exemplo, contempla disciplinas como Relações interpessoais na escola; Novas Tecnologias e Educação; Educação Não formal; Psicopedagogia; Eco Pedagogia; Dificuldade de Aprendizagem; Antropologia Teológica; Primeiros Socorros; Brinquedoteca, Empreendedorismo, Sustentabilidade; Educação Ambiental, Escola, Comunidade e Movimentos Sociais, dentre outras. Essa diversidade evidencia a dispersão e a superficialidade da formação do pedagogo, mostrando a mesma característica das Diretrizes, que são, segundo Saviani (2007, p. 127), “[...] extensivas no acessório”.

A categoria 3: *Conhecimentos relativos à formação profissional docente* representa o maior percentual – em torno de 38% das cargas horárias dos cursos – entre as categorias descritas. Ela contempla os conteúdos curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Alfabetização, Movimento, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade, por exemplo) e suas respectivas metodologias de ensino, assim como os demais conteúdos que contribuem diretamente com a prática docente dos anos iniciais da escolarização. Embora esta seja a categoria mais expressiva, entende-se que a carga horária ainda é insuficiente para embasar a complexidade de atuar nas dimensões da educação, dos cuidados e do ensino para crianças de até 10 anos, seja do ponto de vista do domínio dos conteúdos e metodologias específicas (História, Geografia, Matemática, Artes etc.), seja dos conhecimentos necessários para que o professor compreenda como ocorre o processo de educação e ensino-aprendizagem nas diferentes etapas da infância (PIMENTA et al., 2014).

Outro aspecto vinculado à diversidade das disciplinas remete às diferentes áreas de formação e de atuação profissional, previstas nas DCNs dos Cursos de Pedagogia. Além da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Gestão Educacional, as DCNs atribuem ao curso de Pedagogia a formação sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, minorias linguísticas e culturais (incluindo os surdos, os afrodescendentes, os índios, por exemplo), Educação no Campo, Educação de Jovens e Adultos,

Educação Indígena, Educação Ambiental e educação em espaços não escolares. Esse conjunto de conhecimentos foi agrupado na categoria 7: *Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas e culturais.*

O conjunto de disciplinas dessa categoria compreende as seguintes temáticas ou subcategorias: Diversidade e minorias linguísticas e culturais (são exemplos de disciplinas: *História e Cultura afro-brasileira e indígena* e *Língua Brasileira de Sinais*), Educação Especial (são exemplos de disciplinas: *Fundamentos da Educação Especial* e *Princípios e métodos da educação da pessoa com deficiência intelectual*), Educação de Jovens e Adultos (são exemplos de disciplinas: *Metodologias e Práticas de Educação de Jovens e Adultos* e *Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos, políticas públicas e sujeitos educandos*), Educação Inclusiva (são exemplos de disciplinas: *Educação Inclusiva* e *Pedagogia da Inclusão*), Educação a Distância (são exemplos de disciplinas: *Educação a Distância: ambientes, formas e possibilidades*), Educação Profissional e Normal (são exemplos de disciplinas: *Fundamentos e metodologia para a docência no ensino médio: modalidade normal e educação profissional*) e Educação no Campo (são exemplos de disciplinas: *Educação no Campo* e *Educação e Trabalho no Campo*).

A Tabela 3, a seguir, mostra a representação em percentual de cada um desses temas em número de disciplinas.

Tabela 3: Temas tratados pelas disciplinas da categoria 7.

Temas	Nº de Disciplinas	%	Nº de IES
Diversidade e minorias linguísticas e culturais	235	38,10	133
Educação de Jovens e Adultos	143	23,18	119
Educação Especial	128	20,74	80
Educação Inclusiva	87	14,10	77
Educação Profissional e Normal	8	1,30	8
Educação a Distância	13	2,10	12
Educação no Campo	3	0,48	3
Total	617	100,00	

Fonte: Pimenta et al.(2014).

Essa categoria é responsável por 8,52% do total de disciplinas e de 8,10% da carga horária dos cursos de Pedagogia investigados, ou seja, representa uma pequena parte das matrizes curriculares dos cursos.

Dos conhecimentos da categoria 7 merecem destaque, dado o objetivo deste texto, as subcategorias mais relacionadas com a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva, tais como a *Diversidade e minorias linguísticas e culturais* (com foco na disciplina de Língua Brasileira de Sinais nela contemplada), *Educação Especial* e *Educação Inclusiva*. Optou-se pelo tratamento separado de Educação Especial e Educação Inclusiva, por considerar-se a especificidade da primeira enquanto modalidade de ensino comprometida com o público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação).

A Tabela 3 evidencia que a subcategoria mais expressiva é Diversidade e minorias linguísticas e culturais, com 235 (38,10%) do total de 617 disciplinas. Essa subcategoria inclui disciplinas como *Língua Brasileira de Sinais* (Libras), com 156 disciplinas (66,38%) e outras 79 disciplinas (33,62%) ligadas à *Culturas afro-brasileira e indígena*.

Esse dado pode indicar que as ações afirmativas e as políticas públicas comprometidas com a cultura e os direitos dos grupos minoritários começam a ter impacto no currículo dos cursos de Pedagogia.

No que diz respeito especificamente à *Língua Brasileira de Sinais*, é interessante destacar que ela está presente em 129 cursos (89,58%) dos 144 investigados. Essa significativa presença decorre principalmente do reconhecimento dessa língua como meio oficial de comunicação e expressão de comunidades surdas, no Brasil (Lei 10436/2002b), e de sua regulamentação pelo Decreto 5626/2005 o qual dispõe, no Art. 3º, que

[...] Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005, p. 1).

Além dos aspectos propriamente atinentes com a Língua Brasileira de Sinais, o ensino de surdos na educação básica requer também que o professor tenha domínio de conhecimentos sobre a cultura e a comunidade surda, a relação do surdo com a Língua Portuguesa como segunda língua,

a história da educação dos surdos, dentre outros. Portanto, mesmo constatando que a legislação acima citada provocou a inserção da disciplina de Libras na maioria dos cursos de Pedagogia, é necessário considerar que uma disciplina não é suficiente para garantir que os futuros professores se apropriem dessa língua e dos aspectos próprios da pessoa surda com a competência necessária para ensinar e interagir com os alunos surdos, na educação infantil e nos anos iniciais. A inclusão de uma ou duas disciplinas pode possibilitar uma sensibilização e uma aproximação inicial do futuro pedagogo com a temática sem, no entanto, superar o tratamento superficial e aligeirado.

Quanto à subcategoria Educação Especial, verificou-se que ela contempla um número expressivo de disciplinas na área, 128 (20,74%) do total de 617 da categoria 7. Algumas disciplinas dessa categoria voltadas para o ensino de alunos com deficiências podem significar a presença das antigas habilitações, extintas pelas DCNs. Um dos cursos investigados, por exemplo, foi um dos pioneiros no Brasil a oferecer habilitação na área do ensino de deficientes mentais e apresenta disciplinas como *Princípios e Métodos da Educação da Pessoa com Deficiência Intelectual I e II* e *Princípios e Métodos da Educação das Pessoas com Deficiência Visual I e II*. Outras disciplinas encontradas parecem tratar de um campo mais amplo da Educação Especial, como, por exemplo, *Fundamentos da Educação Especial e Educação Especial: fundamentos, políticas e práticas escolares*.

Apesar de as disciplinas de Educação Especial estarem presentes nas matrizes curriculares, é possível afirmar que a inserção de apenas uma ou duas disciplinas por curso não é suficiente para garantir que o futuro pedagogo adquira os conhecimentos necessários para ensinar os alunos público-alvo da Educação Especial (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013). Essa presença ainda pequena e pontual reforça a díade educação especial e educação geral, pois não garante uma discussão acerca do ensino do público-alvo da educação pelo conjunto das disciplinas do curso de Pedagogia. Nesse sentido, permanece a ideia de que o atendimento desses alunos é algo para especialistas, de maneira que a formação do professor que os atenderá deverá ocorrer em outro espaço formativo e não nos cursos de Pedagogia. Essa realidade é bastante complexa, uma vez que, no contexto da Educação Inclusiva, o lugar físico da maioria desses alunos é a



sala de aula regular, e a Educação Especial tem a incumbência de orientar a reorganização da escola e garantir os apoios necessários para que tais alunos transponham os obstáculos que os impedem de usufruir plenamente a escola. De acordo com esse entendimento, concentrar os conhecimentos da Educação Especial em apenas uma ou duas disciplinas não possibilitará avançar na direção de uma formação reflexiva do professor, comprometida com a escola e com suas demandas reais.

Essa complexidade sugere que é importante investigar o currículo dos cursos, especialmente os programas e ou ementas das disciplinas, para se ver qual é a perspectiva teórico-metodológica valorizada e, assim, identificar se os aspectos pedagógicos e curriculares no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Especial estão sendo priorizados, em detrimento dos conhecimentos da abordagem clínico-terapêutica, voltada para a descrição, rotulação e classificação das especificidades desse alunado.

A subcategoria Educação Inclusiva foi constituída de 87 disciplinas (14,10%), do total de 617 da categoria 7. Esse conjunto contempla disciplinas como *Fundamentos da Educação Inclusiva*; *Educação Inclusiva: fundamentos, metodologia e práticas*; *Educação Inclusiva: perspectivas sociais, políticas e culturais*; e *Educação Inclusiva e Diversidade*. No que diz respeito à subcategoria Educação Especial, é possível perceber que a Educação Inclusiva abrange um campo mais amplo que o propriamente relacionado ao público-alvo da Educação Especial. Essas disciplinas foram encontradas em 77 instituições, das 144 analisadas.

Contando com esse pequeno espaço nos cursos, tais disciplinas cumprem possivelmente apenas o papel de informar os futuros professores sobre algumas questões de âmbito histórico e político da Educação Inclusiva e/ou sensibilizá-los para as questões que perpassam essa espécie de educação, mas não dão conta de provocar o estudo e a discussão com o aprofundamento que requer a formação para o ensino de alunos com alguma especificidade nos campos intelectual, cognitivo, linguístico, cultural, dentre outros.

Uma análise do conjunto das disciplinas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais, Educação Especial e Educação Inclusiva permite primeiramente concluir que, apesar de as legislações fomentarem a inserção de

disciplinas e/ou conhecimentos sobre essas temáticas nos currículos, isso não tem ocorrido na totalidade dos cursos de Pedagogia investigados. Além disso, quando eles estão presentes, contam com restrita carga horária, por exemplo, disciplinas com 30 ou 60 horas, no máximo. Essa proporção não é suficiente para satisfazer minimamente a complexidade das áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, nem tampouco para garantir que os discentes adquiram a devida competência em Libras e possam, futuramente como professores, comunicar-se com os alunos surdos e ensiná-los.

### EM SÍNTESE...

Os estudos pertinentes ao impacto das atuais políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva nos currículos dos cursos e na formação dos professores são recentes. Entretanto, cabe considerar que a inserção de apenas uma ou duas disciplina não irá promover avanços significativos, na formação dos professores para o ensino da totalidade de alunos, incluindo o público-alvo da Educação Especial. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso, incluindo as atividades de pesquisa, as práticas e os estágios.

Tendo em vista a expansão do acesso de alunos público-alvo da Educação Especial, nas escolas comuns de educação básica, e a indefinição no campo da formação de pedagogos na perspectiva da educação inclusiva, permanecem em aberto pelo menos os seguintes questionamentos:

Qual seria o *locus* de formação inicial e continuada do professor que irá atuar no ensino comum com alunos público-alvo da Educação Especial?

Quais conhecimentos teórico-metodológicos devem compor essa formação?

Como garantir que o currículo dos cursos de Pedagogia supere a perspectiva disciplinar e alcance uma organização integradora, na qual a Educação Especial - na perspectiva da Educação Inclusiva - seja contemplada de maneira transversal?

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria nº 1793/1994*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Diretrizes e bases da educação nacional: lei 9.394/96* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasília, DF: Centro Gráfico, 1996.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 10172/2001 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10436/2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto 5626/2005*. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 7611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2013.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 12.796 de 4 de abril de 2013*. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/1b3973bf>>

e98ea0e4832569a70067fce5/b8865aca3c62ab2683257b44003f5de3?OpenDocument>. Acesso em: 20 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 13005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Lei nº 13.146/2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. *Resolução CNE/CP 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 119p. (Coleção Formação de Professores).

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LEITE, Y. U. F. ; LIMA, V. M. M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do Inep/MEC? *Ensino em Re-vista: Dossiê Formação de Professores*, Uberlândia, MG: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, v. 17, n. 1, p. 69-93, jan./jun. 2010.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.

PEDROSO, C. C. A. ; CAMPOS, J. A. P. P. ; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. *Educação Unisinos*, v. 17, n. 1, jan.- abr. 2013. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/view/>> . Acesso em: 29 abr. 2013.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, S. G. ; PINTO, U. A. A formação de professores para os anos iniciais da educação básica: análise do currículo dos cursos de pedagogia nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, II, E CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Aguas de Lindóia, SP. *Anais...* Águas de Lindóia, SP, 2014. p. 1640-1651.

PIMENTA, S. G. et al. *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. 2014, 46 f. Relatório Técnico - CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PINTO, U. de A. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Acesso em: 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.