

A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar

Special Education in Pedagogy courses: On training of teachers for inclusive education

Natalia Neves Macedo Deimling
natalian@utfpr.edu.br

Resumo: O objetivo deste ensaio teórico consiste em discutir qual foi, qual é e qual poderia ser o espaço reservado à Educação Especial nos cursos de formação de professores, em particular nos cursos de Pedagogia. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico de caráter qualitativo, tendo como referencial teórico autores cujos estudos focam o curso de Pedagogia e a temática Formação de Professores, especialmente no contexto da inclusão escolar, tendo como foco principal o Estado de São Paulo. Da mesma forma, foram utilizadas para discussão algumas das políticas e diretrizes públicas que têm fundamentado a formação de professores. Ao longo da discussão, foi ressaltado o espaço reservado à Educação Especial na formação docente antes e depois da promulgação da Resolução CNE/CP N° 1/2006 e, ao final, discutida a importância dos conhecimentos sobre Educação Especial nos cursos de formação de professores, apresentando o espaço que esses conhecimentos poderiam ter no momento de sua formação inicial. O ensaio conclui que, apesar do avanço das discussões dessa área do conhecimento, a Educação Especial pode, ainda, conquistar mais espaço no currículo desses cursos, não necessariamente por meio de um aumento do número de disciplinas específicas, mas por meio de conteúdos ou tópicos relacionados ao assunto em outras disciplinas da matriz curricular.

Palavras-chave: formação de professores, educação inclusiva, curso de Pedagogia.

Abstract: The aim of this theoretical essay is to discuss what was, what is and what could be the role of Special Education in teacher training courses, especially in the Pedagogy courses. A qualitative bibliographic study was done with the authors whose studies focus on theoretical framework in Pedagogy courses and teacher training Education, especially inclusive education, focusing mainly in the State of São Paulo. Public policies and guidelines that are the basis of teacher training were used for this study. Throughout the study it was emphasized the role of Special Education in teacher training before and after the enactment of the CNE/CP No. 1/2006 and, in the end, it was discussed the importance of knowledge about special education courses in teacher training, presenting the importance that this knowledge could have during the teachers' initial training. The essay concludes that, despite the progress in these discussions, Special Education could have more space in the curriculum of these courses. Not necessarily by increasing specific subjects but by presenting topics related to the matter in other areas of curriculum.

Key words: teacher training, inclusive education, Pedagogy course.

Introdução

Ao longo dos últimos anos, observamos um aumento no número de crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)¹ matriculados nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2010). Esse aumento deve-se às iniciativas e reivindicações dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e de sua família em prol de uma educação para todos e, conseqüentemente, das políticas públicas de educação na perspectiva da educação inclusiva, que proclamam uma escola para todos. Diante desse quadro, são também elaboradas políticas que determinam, dentre outros aspectos, que os cursos de formação de professores da educação básica os capacitem a atuar, na rede regular de ensino, com alunos com NEE.

Diante dessa realidade, buscamos com esse ensaio teórico discutir qual foi, qual é e qual poderia ser o espaço reservado à Educação Especial nos cursos de formação de professores, em particular nos cursos de Pedagogia que formam professores para atuar nos anos iniciais da escolarização básica. Considera-se que o professor do ensino regular, para atuar em uma escola que se espera inclusiva, deva possuir, entre outros, conhecimentos básicos sobre a Educação Especial, para que possa atuar colaborativamente com os demais profissionais da educação – e também da saúde, em casos específicos – no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, inclusive daqueles que, historicamente, estiveram excluídos da escola.

Para o desenvolvimento desse ensaio teórico², foi realizado um estudo bibliográfico de caráter qualitativo, tendo como referencial teórico autores cujos estudos e pesquisas focam o curso de Pedagogia e a temática Formação de Professores, em especial, a formação docente no contexto da inclusão escolar, tendo como foco principal o Estado de São Paulo. Da mesma forma, foram utilizadas para discussão algumas das políticas e diretrizes públicas que têm fundamentado a formação de professores. A escolha do referencial teórico e das legislações esteve de acordo com o objetivo do trabalho.

A Educação Especial nos cursos de Pedagogia antes da Resolução CNE/CP Nº 1/2006

Estudos e pesquisas sobre a formação de professores, em especial sobre a formação inicial, têm sido desenvolvidos sob diferentes ângulos e concepções. Alguns desses estudos discutem sobre a importância de esta formação oferecer os conhecimentos necessários e essenciais para a atuação pedagógica dos professores em sala de aula, seja qual for a área de conhecimento.

Já na década de 1970, Saviani (1976) discutia o papel dos cursos superiores, em especial dos cursos de graduação em Pedagogia, na formação inicial de professores, aventando que tais cursos deveriam possibilitar aos licenciandos uma aguda consciência da realidade de atuação, uma fundamentação teórica que lhes permitisse uma ação coerente, além de uma satisfatória

instrumentalização técnica que lhes possibilitasse uma ação eficaz.

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

O diploma de licenciado, para todos os cursos, era obtido quando o estudante acrescentava ao curso de bacharelado o curso de didática, com duração de um ano (esquema “3+1”). No caso do curso de Pedagogia, o bacharel deveria cursar apenas duas disciplinas, uma vez que as demais disciplinas do curso de didática já faziam parte de seu currículo (Saviani, 2008). No modelo de currículo implantado pelo Decreto nº 1190/39 não havia na formação do pedagogo disciplinas relacionadas especificamente à Educação Especial.

Essa estrutura prevaleceu até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. A partir dessa Lei e das alterações decorrentes do Parecer nº 251 do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em 1962, o curso passou a ter nova re-

¹ Optamos por utilizar o termo pessoa/criança/aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) para designar os alunos da Educação Especial, ou seja, educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em conformidade com o documento sobre a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Vale ressaltar que o termo “aluno com necessidades educacionais especiais” tem como referência o documento que estabelece as “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, de 2001.

² Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado da autora, cujo objetivo principal consistiu em compreender de que maneira a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem sido contemplada nos cursos de Pedagogia das três Universidades Públicas Estaduais de São Paulo a partir da análise da Proposta Político-Pedagógica, da matriz curricular e das ementas das disciplinas oferecidas nesses cursos. O estudo foi realizado no ano de 2010. Por esse motivo, a análise se apresenta restrita ao Estado de São Paulo.

gulamentação. Na nova estrutura, o curso passou a ter duração de quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura. Neste novo modelo, as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente com o bacharelado. O currículo ainda manteve seu caráter generalista, porém, com algumas alterações: compreendia disciplinas obrigatórias e ganhou onze opcionais, das quais duas deveriam ser cursadas pelos alunos (Saviani, 2008).

Com a Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, houve uma nova regulamentação do curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer CFE nº 252/69, do qual resultou a Resolução CFE nº 2/69, que fixou os conteúdos e a duração do curso de Pedagogia. De acordo com esta Resolução, a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de administração, supervisão e inspeção escolar deveria ser realizada no curso de graduação em Pedagogia, fixando para esta formação o título único de licenciado com modalidades diversas de habilitação (Saviani, 2008).

O currículo apresentava um núcleo comum, composto pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e Didática. Além do núcleo comum, o currículo contemplava as habilitações específicas. As habilitações previstas eram: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais, Administração Escolar para o exercício na escola de 1º grau, Supervisão Escolar para o exercício na escola

de 1º grau, Inspeção Escolar para o exercício na escola de 1º grau. O estudante poderia cursar, no máximo, duas habilitações concomitantemente, sendo permitido seu retorno para obter novas habilitações mediante complementação de estudos, as quais seriam apostiladas no diploma (Mazzota, 1993; Saviani, 2008). Não havia, até este momento, habilitação prevista para formação em Educação Especial no ensino superior.

A partir da década de 1960, algumas iniciativas de formação na área de Educação Especial foram sendo criadas em alguns Estados do país, como é o caso, por exemplo, do Estado do Rio Grande do Sul, que, já no ano de 1962, iniciou, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), as aulas do primeiro Curso de Extensão Universitária que foi o marco na formação de recursos humanos para a Educação Especial³.

No entanto, foi apenas no ano de 1972 que o primeiro curso de formação de professores de excepcionais (área de ensino de deficientes mentais) do país foi instalado no Estado de São Paulo, em nível superior, como habilitação específica do Curso de Pedagogia. Tal iniciativa foi tomada pela Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, no município de Franca (SP). O curso de Pedagogia oferecia, além das habilitações em Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Orientação Educacional de 1º e 2º Graus e Ensino de Disciplinas e Atividades Práticas do Curso Normal (Magistério), habilitação em “Educação de Excepcionais Deficientes Mentais. (Mazzota, 1993).

Após esta primeira iniciativa, outras foram implementadas: em 1973 pelo Colégio Universitário da Uni-

versidade Mackenzie (habilitação para o “Magistério de Deficientes Mentais”), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (habilitação em “Educação de Deficientes da Audiocomunicação”) e pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU); em 1975, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (“Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais”); e, em 1976, pela Faculdade “Auxilium” de Filosofia, Ciências e Letras (“Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais”) e pela Universidade de Mogi das Cruzes (“Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação” – reconhecida apenas em 1978). Todas essas habilitações eram oferecidas no curso de Pedagogia (Mazzota, 1993).

Apenas no ano de 1977 concretizou-se a implantação da Educação Especial como habilitação específica no curso de Pedagogia em uma Universidade Pública Estadual. A Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP) passou a oferecer a “Habilitação para o Ensino de Retardados Mentais e Deficientes Visuais” na Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação de Marília, e, em 1986, a “Habilitação de Educação Especial – Ensino de Deficientes Mentais” no Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação de Araraquara. Entre os anos de 1978 e 1983, algumas instituições de ensino superior, como a Universidade Metodista de Piracicaba, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jaú, a Universidade de Taubaté e o Centro de Estudos Superiores do Carmo também passaram a oferecer habilitações em Educação Especial em seus cursos de Pedagogia (Mazzota, 1993).

³ Mais tarde, em 1974, foi criada a Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação no curso de Pedagogia dessa mesma Universidade. Nos anos de 1977 e 1978, foi oferecido o Curso de Educação Especial – Licenciatura Curta e, a partir de 1982, o curso foi aprovado pelo então Conselho Federal de Educação como Licenciatura Plena. A partir do ano de 1984, os ingressantes passaram a frequentar o Curso de Educação Especial. Trata-se do primeiro curso de Licenciatura Plena em Educação Especial do Brasil. Informações disponíveis no Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Educação Especial da UFSM: <http://coralx.ufsm.br/edespecial/>.

Finalmente, em 1983 a Universidade de São Paulo (USP) também instalou, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FEUSP), as habilitações em “Educação de Deficientes Mentais” e “Educação de Deficientes Visuais”. A exemplo das outras duas Universidades estaduais – USP e UNESP –, a Universidade Estadual de Campinas instalou, no ano de 1988, a “Habilitação em Educação de Deficientes Mentais”, também no curso de Pedagogia (Mazzota, 1993).

Desde a criação da UNESP, o curso de Pedagogia do *campus* de Marília formava, além do professor para atuar no antigo primário e no curso de magistério, o especialista para atuar na administração e supervisão de ensino, orientação educacional, educação infantil e na educação especial. Em 1994, o curso foi reformulado e, a partir das adequações requeridas pela Lei 9394/96, atualizou suas habilitações em Educação Especial. Até o ano de 2008, a atual Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília ofereceu nove habilitações no curso de Pedagogia, dentre elas, quatro em Educação Especial, nas áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual. Da mesma forma, até o ano de 2007, a Faculdade de Ciência e Letras de Araraquara ofereceu aos licenciandos em Pedagogia formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Especial, além da formação para o magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio, para administração e supervisão escolar e para orientação educacional em instituições escolares nos diferentes graus de ensino (Macedo, 2010).

A partir de 2006 todas as habilitações específicas nos cursos de graduação em Pedagogia seriam formalmente extintas com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que instituiu as Dire-

trizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A Educação Especial nos cursos de Pedagogia após a Resolução CNE/CP Nº 1/2006

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

Em consonância com essas reformas, o Banco Mundial (BM) passou a ter como uma de suas prioridades o ensino superior, com base no discurso da “sociedade do conhecimento”, segundo o qual níveis mais elevados de educação seriam fundamentais para o desenvolvimento e competitividade das nações num mundo globalizado. Desde os anos 1980, a educação superior havia perdido a prioridade na política educacional do BM, sofrendo, em vários países do mundo – como foi também o caso do Brasil –, cortes severos e mudanças afinadas com as diretrizes propostas por este organismo, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando aos gastos apenas com o ensino básico público – geralmente reduzido aos primeiros dois ciclos do ensino fundamental. No final da década de 1990 e início deste século, o BM voltou a defender a criação de Institutos Superiores de Educação, mas não a partir de uma oferta do setor público, e sim para sua abertura como uma área de negócios ao setor

privado. Defendia-se a diversificação das instituições, com formação profissional e técnica de curta duração. Os cursos pós-secundários deveriam ser elevados à categoria de nível superior e destinar-se aos mais pobres, sendo pagos e oferecidos pelo setor privado. Reforçaram-se as modalidades de ensino à distância e semipresenciais e enfatizou-se um sistema estratificado, com poucas universidades de pesquisa, as quais deveriam atender a elite intelectual do país e desenvolver projetos com o intuito de acelerar seu desenvolvimento econômico e a competitividade das empresas (Siqueira, 2004).

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

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

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

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

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os

Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergiram como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008), como foi o caso dos Cursos Normais Superiores, que passaram a ser oferecidos em instituições particulares de ensino, em curta duração, para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

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

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, veio reforçar os termos do artigo 62 da LDB sobre a formação do professor da educação básica, afirmando que a formação inicial desses profissionais deveria ser responsabilidade, principalmente, das Instituições de Ensino Superior. Da mesma forma, reafirmou a habilitação de professores da educação infantil e dos anos iniciais

do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, admitida em nível médio, modalidade normal. Para as duas últimas modalidades de ensino, o PNE estabeleceu como meta, também, o oferecimento de cursos de especialização.

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

Além desses princípios, o Plano apresentou 28 objetivos e metas para a formação docente e valorização do magistério para a “década da educação”. No que se refere à formação do professor para atuação com alunos com NEE na escola regular, o PNE trouxe como meta a inclusão, em todos os cursos de formação profissional, de nível médio e superior, “conhecimentos sobre educação das pessoas com necessidades especiais, na perspectiva da integração social” (Brasil, 2001a).

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

Neste período, um conjunto de educadores integrantes das principais entidades organizadas da sociedade civil no campo da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a ANFOPE, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasilei-

ras (FORUMDIR), o Centro de Estudos Direito e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, provocaram novos debates acerca da formação dos profissionais da educação, a fim de construírem uma proposta para as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a qual foi encaminhada, pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e Formação de Professores, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2002 (Campos, 2004), já que seria essa legislação a que efetivamente daria qual a especificidade do pedagogo e, assim, a finalidade da formação no curso de Pedagogia.

No ano de 2002, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura e de graduação plena, e a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 definiu que as instituições de ensino superior deveriam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE. Da mesma forma, seu Parecer (CNE/CP Nº 9/2001), homologado no ano de 2001, reforça que

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. 26).

No entanto, apesar de terem disposto sobre a formação de professores e destacado a importância dessa formação para a integração dos alunos com NEE no ensino regular, tais Resoluções não trouxeram, em seu bojo, diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia.

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

Diante dos debates, o CNE designou uma Comissão Bicameral com a finalidade de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Após considerar as contribuições apresentadas pelas associações de estudos e pesquisas em educação e por sindicatos e entidades estudantis, a Comissão promoveu, em dezembro do mesmo ano, uma audiência pública para a participação de toda a comunidade na discussão sobre os princípios, formas de organização e titulação a ser oferecida no curso de Pedagogia. Em 2004, a Comissão Bicameral foi

recomposta e recebeu a tarefa de elaborar uma primeira proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Após aprofundar os estudos sobre as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas e a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, a Comissão submeteu uma primeira versão do Projeto de Resolução à apreciação da comunidade educacional. Em resposta a essa consulta, de março a outubro de 2005, foram feitas críticas e sugestões, as quais foram encaminhadas aos membros da comissão (Brasil, 2005b).

Em dezembro de 2005, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2005, o qual apresentou o relatório elaborado pelo CNE que fundamentou a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, aprovada em 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. O documento contemplou muitas das contribuições apresentadas ao CNE pelas associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudo sobre a Educação Básica e a formação dos profissionais que nela atuam.

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

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

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

É importante salientar que, embora as Diretrizes carreguem em seu bojo as contradições e conflitos de interesses que marcam as políticas educacionais no Brasil, elas representam um relativo avanço na perspectiva de formação do pedagogo, na medida em que assumem a docência como base da formação do pedagogo, ampliam a perspectiva de formação para além da visão disciplinar, destacam a importância da pesquisa e do estágio curricular e ampliam a carga horária para a formação em Pedagogia, o que implica, no mínimo, quatro anos para a realização dessa formação.

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

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

Nesta perspectiva, caberia ao professor atuar em diferentes áreas, em inúmeros espaços e desempenhar diversas tarefas.

No que se refere às habilitações específicas, podemos destacar o Ar-

tigo 10º da citada Resolução. As Diretrizes extinguiram as habilitações nos cursos de Pedagogia e, diante da nova mudança, tais cursos deveriam elaborar um novo Projeto Político-Pedagógico no prazo máximo de um ano, a contar da data de publicação da referida Resolução.

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

Como observa Saviani (2009), no que se refere à formação do pedagogo para atuação com crianças com NEE na escola regular, as Diretrizes pouco dispuseram. A questão é tratada apenas em dois de seus artigos: artigo 5º, inciso X – “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” e artigo 8º, inciso III – “atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas”.

Vemos, no primeiro artigo, que a menção não chega a ser à modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol da consciência da diversidade. No segundo caso, a formação para

a atuação com crianças com NEE limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos (Saviani, 2009).

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

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

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

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

Além disso, o documento traz como elemento formativo do núcleo de estudos básicos a “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças [...]” (Brasil, 2005a, p. 3). A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não é considerada uma linguagem ou código de linguagem, mas, com seu próprio conjunto de sinais e de regras gramaticais, constitui-se como língua a ser compreendida e decodificada. Assim, o professor que tiver em sua sala de aula algum aluno que necessite utilizar a LIBRAS,

deverá conhecer esta língua e seus fundamentos, mesmo que de forma não aprofundada (conhecimentos básicos), a fim realizar um trabalho didático adequado também com este aluno. O mesmo vale para outros códigos de linguagem oral e escrita, como, por exemplo, o sistema Braille e as Comunicações Alternativas (CA). Todavia, ressaltamos que, como profissional do ensino regular, o professor não necessita conhecer com profundidade esses códigos. Como sabemos, não é função do curso de Pedagogia formar especialistas em Educação Especial. No entanto, consideramos ser necessário que esses cursos ofereçam aos futuros professores os conhecimentos básicos sobre esses diferentes códigos de linguagem – ou, ao menos, uma discussão sobre a existência e importância de cada um deles –, a fim de prepará-los, mesmo que minimamente, para a atuação com alunos que apresentem diferentes tipos de NEE.

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

lidade, mas um princípio do trabalho educativo” (Brasil, 2005b, p. 12).

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

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

Desta maneira, os Licenciandos em Pedagogia, futuros professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm matriculando cada vez mais alunos com NEE, “deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais” (Brasil, 2005b).

O espaço que poderia ser reservado a Educação Especial na formação em Pedagogia

Diversos estudos (Bueno, 1999; Magalhães, 1999, 2009; Chacon,

2001; Glat e Nogueira, 2002; Freitas, 2007; Pletsch *et al.*, 2006; Mendes, 2008; Michels, 2009; Pletsch, 2009) têm reafirmado a importância da melhoria da formação do professor como condição necessária para a efetiva inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Tais pesquisas evidenciam que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos com tais necessidades.

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

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

No entanto, Chacon (2001), com o objetivo de realizar um estudo sobre as respostas das universidades brasileiras a essa mesma Portaria, analisou as disciplinas das grades curriculares e suas respectivas ementas e/ou conteúdos dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos estados de São Paulo e Mato Grosso e, com os resultados obtidos, constatou que apenas 13 dos 58 cursos de Pe-

dagogia e Psicologia apresentaram alterações na grade curricular, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, equivalendo a apenas 22,5% do total de cursos estudados.

Quando falamos sobre a formação do professor para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com NEE, damos ênfase à sua formação geral, dada nos cursos de Pedagogia, e não mais à formação do professor habilitado em Educação Especial. As habilitações em Educação Especial ou em suas áreas específicas, como já discutimos, foram extintas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP Nº 1/2006)⁴. No entanto, não desconsideramos a importância e a necessidade da formação desse profissional (especialista) e de seu papel no processo de inclusão escolar, uma vez que são esses os que mais capacitados se apresentam para o Atendimento Educacional Especializado de alunos com NEE e para o suporte a esses alunos no ensino regular para o desenvolvimento de seu processo de ensino-aprendizagem. Apenas consideramos imprescindível que, na formação em Pedagogia, o futuro professor do ensino regular adquira os conhecimentos essenciais e necessários para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos com especialistas em Educação Especial – e com os demais profissionais necessários – e para um trabalho prático com alunos com NEE, visando à inclusão desse aluno, em seu sentido concreto, no sistema regular de ensino.

Sabemos que o professor da sala de ensino regular não é o único responsável pelo processo de

⁴ Atualmente, a formação do especialista em educação especial é aceita em níveis de graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*). Apenas duas universidades públicas brasileiras oferecem o curso de Licenciatura Plena em Educação Especial autônomo ao curso de Pedagogia: Universidade Federal de Santa Maria (desde 1984) e Universidade Federal de São Carlos (desde 2009). Em nível de pós-graduação *lato sensu*, várias Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e particulares, oferecem o curso de especialização na área. Na modalidade *stricto sensu*, várias universidades públicas e privadas oferecem linha ou núcleo de pesquisa específicos em Educação Especial, com pesquisas referentes, também, à formação de professores, mas apenas a Universidade Federal de São Carlos possui um Programa de Pós-Graduação específico em Educação Especial.

ensino-aprendizagem da criança com NEE. Para isso, existe na escola (ou deveria existir) também a figura do professor especialista, que tem como função oferecer todo o apoio e suporte necessário para o trabalho prático com este aluno na sala de ensino regular, bem como na sala de recursos multifuncionais, em casos específicos. No entanto, consideramos que, para que haja um trabalho colaborativo entre esses profissionais, o professor da sala regular deve possuir, dentre outros, os conhecimentos básicos sobre o processo de desenvolvimento dessa criança e das diferentes metodologias que poderiam ser utilizadas quando do ensino dos conteúdos. Desta maneira, o trabalho entre esses profissionais poderá ocorrer de forma colaborativa. Caso contrário, o trabalho será elaborado e desenvolvido apenas pelo professor especialista, em momentos de atendimento individualizado.

Assim, pensamos ser importante que o professor polivalente, responsável pela sala regular de ensino, adquira em sua formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas os conhecimentos sobre as características da criança com NEE e seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ele seja capaz, na prática, de contribuir para o sucesso no processo de aprendizagem desse aluno.

Todavia, cabe-nos ressaltar que a formação inicial não deve ser caracterizada como a única responsável pela formação profissional docente, tendo em vista que, como afirma Tardif (2002), os professores, em sua ação pedagógica, mobilizam e se apoiam em uma série de saberes provenientes de diferentes fontes. Da mesma forma, não devemos considerar que uma formação inicial inadequada seja a causa exclusiva de práticas pedagógicas excludentes.

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

Não basta, pois, pensarmos apenas em uma boa formação inicial. Não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que representem a importância do papel do professor sem considerar, por exemplo, a necessidade de associá-la a uma carreira que seja atraente e que estimule investimento pessoal dos professores. Pensar numa política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, na busca por uma educação de qualidade, que garanta a efetiva inclusão de todos (Campos, 1999; Freitas, 1999, 2007).

Dentre tantos elementos que influenciam e condicionam o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, está o dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. Embora não determinante para o desenvolvimento profissional, a formação acadêmica possui um papel fundamental na atuação docente, pois é nela que os futuros professores irão adquirir os conhecimentos essenciais que fundamentarão sua prática.

Assim, por se configurarem como o novo lócus de formação dos profissionais responsáveis pelo magistério

nos primeiros anos do ensino fundamental, cabe aos cursos superiores de formação e, neste caso particular, aos cursos de Pedagogia, criar nos futuros professores uma consciência crítica sobre a realidade na qual irão trabalhar, bem como fornecer uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independentemente da clientela para a qual ensinarão no futuro, que lhes possibilite uma ação educacional eficaz (Mazzota, 1993; Cartolano, 1998).

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

No entanto, nem todos os professores estão preparados para adequar a sua forma de ensinar às características e necessidades particulares dos alunos ou não dispõem de recursos materiais ou de apoio de um profissional especializado que o auxilie no atendimento ao aluno que necessita de atendimento educacional especial em sala de aula. Assim, alunos que precisam de intervenções específicas ou de suporte imediato não são logo atendidos, o que pode prejudicar seu desempenho escolar.

Consideramos que um importante fator que pode prejudicar o processo de efetivação da inclusão nas escolas seja a ausência de uma formação ini-

cial adequada que forneça ao futuro professor que atuará na rede regular de ensino, dentre outros elementos, conhecimentos básicos sobre o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com NEE. E a ausência de uma preocupação clara, direta e objetiva com a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva nas atuais Diretrizes de formação docente pode agravar ainda mais esse processo.

Em pesquisa recente, verificamos que os cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas não têm contemplado nos princípios que norteiam sua Proposta Político-Pedagógica a formação do futuro professor para a perspectiva da educação inclusiva, com exceção de um curso, o qual indica em sua Proposta que os licenciandos deverão estar preparados, enquanto futuros professores, para identificar e atender em suas salas estudantes com NEE. Os resultados deste estudo indicaram ainda que todos os cursos têm contemplado as exigências da Resolução CNE/CP N° 1/2006, quanto à formação do professor para a *consciência da diversidade*, uma vez que oferecem, no mínimo, uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial em sua matriz curricular, além de outras disciplinas não específicas que abordam conteúdos ou tópicos relacionados a essa temática (Macedo, 2010).

Apesar do avanço das discussões e estudos dessa área do conhecimento nos cursos de Pedagogia, consideramos que a Educação Especial pode, ainda, conquistar mais espaço no currículo desses cursos e das licenciaturas em geral. Talvez não por meio de disciplinas específicas, mas por meio de conteúdos ou tópicos relacionados ao assunto em outras disciplinas da matriz curricular. Afinal, estamos discutindo sobre a formação do professor que irá atuar, nas salas de ensino regular,

com diferentes alunos, incluindo-se alunos com NEE.

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

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

Considerações finais

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

A formação do professor na perspectiva da educação inclusiva pode ser favorecida se a Proposta Pedagógica do curso contemplar, nos princípios que a norteiam, a preocupação com uma formação docente para a educação inclusiva, apresentando objetivos que visem à efetivação dessa formação. A Proposta Pedagógica de um curso é a base para a elaboração de sua organização curricular e as ementas são elaboradas no momento mesmo da construção dessa Proposta. É a partir do Projeto Político-Pedagógico, elaborado pelo conselho de curso e aprovado por órgãos superiores da instituição, que os professores constroem seus planos de ensino. Assim, para o oferecimento de um curso que busque formar os professores, também, para a atuação em um sistema educacional inclusivo, é importante que a Proposta Pedagógica desse curso apresente, nos princípios que a norteiam, essa preocupação.

A educação inclusiva coloca-se, hoje, como um desafio tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada do professor.

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

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

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

Referências

- BRASIL. 1996. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União n. 248, de 23/12/96. Brasília, Seção I, p. 27833.
- BRASIL. 2001a. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 12/03/2009.
- BRASIL. 2001b. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – Parecer CNE/CP nº 9/2001. Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. 2008. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC, SEESP, janeiro de 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 20/09/2008.
- BRASIL. 1994. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC, de 27 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União de 28/12/1994. Disponível em: www.unisc.br/universidade/estrutura_administrativa/nucleos/naac/docs/portarias_res/por_1793_94.pdf. Acesso em: 20/11/2008.
- BRASIL. 2005a. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 14/01/2010.
- BRASIL. 2005b. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Parecer CNE/CP Nº 5/2005. Aprovado em 13/12/2005. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 15/08/2009.
- BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15/08/2009.
- BRASIL. 2010. Resultado do Censo da Educação Básica 2010. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília. Disponível em: download.inep.gov.br/download/centso/2010/anexo_II.xls. Acesso em 24/05/11.
- BRASIL. 1939. Senado Federal. Subsecretaria de Informações. Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=2782&norma=6444>. Acesso em 15/08/2009.
- BUENO, J.G.S. 1999. A educação inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações. In: M.A.V. BICUDO, C.A. da S. SILVA JUNIOR (orgs.), *Formação do educador e Avaliação Educacional*. São Paulo, Editora UNESP, vol. 2, p. 149-164. (Seminários e Debates).
- CAMPOS, M.M. 1999. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação e Sociedade*, 20(68):126-142. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 12/03/2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300007>
- CAMPOS, R. 2004. A definição das diretrizes para o curso de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, XII, Brasília, 2004. *Anais...* Brasília. Disponível em: www.anped.org.br/200904/posicao/diretrizes/cursos/pedagogia.doc. Acesso em: 15/03/2010.
- CARTOLANO, M.T.P. 1998. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Caderno CEDES*, 19(46):29-40. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30/08/09.
- CHACON, M.C.M. 2001. *Formação de recursos humanos em Educação Especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27.12.1994*. Marília, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 161 p.
- FREITAS, H.C.L. de. 2007. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, 28(100):1203-1230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 02/02/2010.
- FREITAS, H.C.L. de. 1999. A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: M.A.V. BICUDO; C.A. da S. SILVA JUNIOR (orgs.), *Formação do educador e Avaliação Educacional*. São Paulo, Editora UNESP, vol. 2, p. 103-127. (Seminários e Debates).
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L. de L. 2002. Políticas educacionais e a formação de

- professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, **14**(24):22-27.
- MACEDO, N.M. 2010. *Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas*. São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 140 p.
- MAGALHÃES, E.F.C.B. 1999. *Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- MAGALHÃES, R. de C.B.P. 2009. Pedagogia em tempos de escola inclusiva: a formação inicial em debate. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, V, São Paulo, 2009. *Anais...* São Paulo, UFES, UFRGS, UFSCar. [CD-ROM].
- MAZZOTA, M.J.S. 1993. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo, EPU, 145 p.
- MENDES, E.G. 2008. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: E.G. MENDES; M.A. ALMEIDA; M.C.P.I. HAYASHI (orgs.), *Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática*. Araraquara/Brasília, Junqueira & Marin/CAPES-PROESP, p. 92-122.
- MICHELS, M.H. 2009. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO, V, São Paulo, 2009. *Anais...* São Paulo, UFES, UFRGS, UFSCar. [CD-ROM].
- PLETSCH, M.D. 2009. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, **33**:143-156. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 15/02/2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- PLETSCH, M.D.; FONTES, R. de S; GLAT, R. 2006. O papel da Educação Especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. *Anais...* Caxambu. [CD-ROM].
- SAVIANI, D. 2008. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, Autores Associados, 259 p. (Coleção Memória da Educação).
- SAVIANI, D. 2009. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, **14**(40):143-155. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- SAVIANI, D. 2007. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, **37**(130):99-134. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>
- SAVIANI, D. 1976. Contribuição de uma definição do curso de Pedagogia. *Didata*, **5**:13-22.
- SIQUEIRA, A.C. 2004. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: L.M.W. NEVES, *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo, Xamã, p. 47-72.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 325 p.

Submetido: 29/09/2011

Aceito: 29/07/2013

Natalia Neves Macedo Deimling
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Campo Mourão
Via Rosalina Maria dos Santos, 1233
Caixa Postal: 271
87301-899, Campo Mourão, PR, Brasil