FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UN DIÁLOGO ENTRE BRASIL Y ARGENTINA

FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR UM DIÁLOGO ENTRE O BRASIL E A ARGENTINA

María Fernanda Foresi y Anísio Francisco Soares
(compiladores)

Foresi, María Fernanda y Anísio Francisco Soares (comps.)
Fortalecimiento de la inclusión en la educación superior: un diálogo entre Brasil y Argentina

1ª ed. - Rosario: Laborde Libros Editor, 2020.

340 p.; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-677-294-5

1. Ciencias de la Educación. 2. Inclusión. 3. Educación Superior.

I. Foresi, María Fernanda. II. Título.

CDD 378.01

1º edición: julio de 2020.

© LABORDE EDITOR –2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065 – TEL/FAX: (0341) 4498802

ROSARIO (C.P. 2000) – ARGENTINA

Página Web: www.labordeeditor.com.ar

Email: labordeeditor@yahoo.com.ar

leopoldolaborde@hotmail.com

Queda hecho el depósito legal que establece la ley 11.723.

Marca y características gráficas registradas en la Oficina de Patentes
y Marcas de la Nación

IMPRESO EN ARGENTINA.

FORTALECIMIENTO DE LA INCLUSIÓN
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
UN DIÁLOGO ENTRE BRASIL Y ARGENTINA
María Fernanda Foresi y Anísio Francisco Soares
(compiladores)

Autores

Ana Elena España
Anísio Francisco Soares
Cristian Sebastiani
Dorilma Neves Galdino Alves
Florença Piccirillo
Francyne Monick Freitas da Silva
Graciela Gasparoni
Gustavo Almirón
José Dionísio de Araújo
Kildare Rossano dos Santos Silva
Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim
María Fernanda Foresi
Nery Emanuel Rodríguez
Paula Frassinette Wanderley Marinho
Rita de Cássia Carvalho Maia
Suzy Grace Melo Viana
Waydja Cybelli Cavalcanti Correia

Traducción de Resúmenes: Dorilma Neves Galdino Alves

Capítulo 9

A educação inclusiva na formação inicial do professor: um novo cenário no ensino superior.

La educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: un nuevo escenario en la educación superior.

Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim

Pesquisadora da temática educação inclusiva

Professora Associada do Departamento de Educação / UFRPE

Email: maria.amorim@ufrpe.br

&

Francyne Monick Freitas da Silva

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UFRPE

Especialista em Educação Especial na perspectiva inclusiva

Email: francynemonick.fm@gmail.com

Resumo

As instituições de ensino superior têm desafiado a formar professores que atenda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este trabalho teve como objetivo estudar a presença da Educação Inclusiva na formação inicial do professor da educação infantil e anos iniciais em uma IES pública federal. A metodologia envolveu questionários, pesquisa documental e análise descritiva dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Os resultados apontaram discreto interesse sobre o tema “educação inclusiva”. O PCC do curso estudado oferta um número significativo de disciplinas que elu-

cidam sobre a Educação Inclusiva, porém não é um eixo que emerge nas discussões teórico-metodológico e nem nas práticas pedagógicas na formação inicial.

Palavra-Chave: Educação Inclusiva; Formação inicial do Professor.

Resumen

Las instituciones de educación superior se han retado a sí mismas para capacitar a los docentes que cumplen con la Política nacional de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva. Este estudio tuvo como objetivo estudiar la presencia de la Educación Inclusiva en la formación inicial del maestro de preescolar y los primeros años en una IES pública federal. La metodología incluyó cuestionarios, investigación documental y análisis descriptivo de los Documentos de finalización del curso (TCC) y el Proyecto del curso pedagógico (PPC). Los resultados apuntaban a un interés discreto sobre el tema “educación inclusiva”. El CCP del curso estudiado ofrece un número significativo de asignaturas que dilucidan la Educación Inclusiva, pero no es un eje que surge en las discusiones teórico-metodológicas o en las prácticas pedagógicas en la educación inicial.

Palabras clave: Educación iclusiva; Formación inicial del profesorado.

9.1. Introdução e informações gerais

Nos dias atuais pensar sobre ambientes educacionais é considerar uma ampla e plural diversidade de pessoas inseridas nas salas de aulas, quer na educação básica das escolas brasileiras, ou das instituições de ensino superior. Em ambos ambientes educativos há a inserção dos mais diversos segmentos sociais, políticos, religiosos, étnicos, econômicos, etc. Ao refletir sobre este ângulo, reafirma-se sobre as recorrentes e ne-

cessárias discussões acerca da temática da Educação Inclusiva, em pleno século XXI.

É sabido que a educação possui o caráter elitista, excludente, de um modelo ideal de discente, no qual segrega as realidades existentes nos diversos ambientes educacionais. A educação inclusiva apresenta uma mudança de paradigma neste cenário, abrangendo a todas as pessoas que por alguma razão foram excluídos(as) do contexto educacional.

No caso das pessoas com deficiência, a inclusão passou a exigir da educação básica brasileira uma atenção particular, visto que a educação especial deixou de ser ofertada como uma modalidade separada e passou a estar inserida no ensino regular para atender os requisitos legais contidos na Constituição Federal da República do Brasil de 1988, na Declaração de Salamanca de 1994 e na Lei de Diretrizes e Bases - LDB, de 1996.

Nesse sentido, o Estado brasileiro, paulatinamente, passou a possibilitar condições de acesso e permanência, para que todos tenham o direito à educação, nas instituições regulares de ensino da educação básica, e mais recentemente, nas instituições de ensino superior, que inclui investimentos na formação inicial de qualidade, que prepare os docentes para a promoção de práticas pedagógicas e que reconheça a diversidade presente em todo e qualquer ambiente educacional.

Sendo assim, a formação inicial dos professores, voltada para a educação inclusiva deve ocupar um lugar de destaque, pois é este futuro profissional que promoverá o processo de inclusão, uma vez que cabe a este educador, não somente organizar a sala de aula, mas, guiar e orientar todos aqueles que se encontram em sua sala para a promoção do processo de aprendizagem na aquisição dos saberes formais e informais.

Quando esta formação inicial resguarda princípios da educação inclusiva, este futuro professor(a) munido(a) de um arcabouço teórico e de conhecimentos metodológicos, fatalmente, o auxiliará no fomento de práticas pedagógicas inclusivas; e por consequência, não mais a de haver sentimentos de insegurança.

rança para trabalhar com a diversidade. No Brasil, historicamente há nos discursos dos professores(as), relatos quanto ao despreparo e insegurança para ensinar pessoas com alguma deficiência. Além disso, os mesmos demonstram que não sabem lidar com as diferenças, e com a diversidade.

Parece então, que algo escapa na formação inicial do professor que não favorece as condições de aprendizagem para todos os educandos, provavelmente pela ausência de uma prática inclusiva significativa durante a sua formação acadêmica, com sérios riscos de promoverem a perpetuação de uma educação excludente.

Assim, as instituições de ensino superior com seu papel de formar profissionais conscientes e qualificados, necessitam apontar nos seus Projetos Pedagógicos de Curso - PPC, os princípios inclusivos que poderão prover docentes com conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas e preparados(as) para atenderem às necessidades educativas dos mais diversos grupos sociais, étnicos, econômicos, etc, e, de indivíduos com ou sem deficiência.

Dessa forma, um educador qualificado e atualizado nas suas práticas pedagógicas, promove à universalização da educação para todos.

Uma vez percorrida essas inquietações que problematizam a trajetória dessa reflexão, este trabalho buscou tratar sobre a formação inicial dos pedagogos da educação infantil, anos iniciais e anos finais da educação básica, explorando como se dá a presença da Educação Inclusiva ao longo da trajetória acadêmica dos futuros professores. A pergunta que norteia este estudo é: Qual o lugar que ocupa a Educação Inclusiva na formação inicial do pedagogo?

Diante das reflexões aqui expostas, esta pesquisa objetivou estudar a presença da Educação Inclusiva na formação inicial do pedagogo em uma instituição de ensino superior - IES pública federal localizada na cidade do Recife/PE. Desse modo, buscou-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a. Verificar as temáticas dos TCC's nos últimos três anos (2015 a 2017) do curso de Pedagogia da IES pública investigada.
- b. Identificar o lugar que ocupa a Educação Inclusiva a partir do projeto político de curso de Pedagogia da IES pública investigada.
- c. Verificar o que dizem os discentes da licenciatura em Pedagogia sobre a Educação Inclusiva na formação inicial dos pedagogos.

Em virtude de tais propostas, a estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: O primeiro capítulo trata da educação inclusiva, quanto a esclarecer do que estamos falando afinal. Em seguida sobre a educação inclusiva e a formação do pedagogo, qual seja, sobre a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e finalmente sobre a Importância do Projeto Pedagógico do Curso – PPC da IES investigada.

9.2. Educação Inclusiva: do que estamos falando afinal?

É sabido que muitas escolas brasileiras de ensino regular ainda dialogam com o modelo tradicional de ensino. Este paradigma de educação afasta-se da realidade cotidiana da escola, no qual se alicerça num currículo que isola os conhecimentos e que exclui o saber que não é científico. Dessa forma a proposta da escola tradicional acaba por marginalizar as diferenças e caracterizar o ambiente educacional em um padrão de ensino normativo e excludente.

A proposta educacional da educação inclusiva vem na contramão da escola tradicional, uma vez que traz uma nova ideia de organização e de lugares epistemológicos. Nesse sentido, o modelo educacional inclusivo valoriza as diferenças e reconhece a heterogeneidade dos educandos.

A Educação Inclusiva ainda em sua concepção requer a inclusão de todos os alunos no ensino regular. Neste aspec-

to, a Declaração de Salamanca (1994) atribui aos governos à obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças, porém esta só não deve ser realizada se houver fortes motivos para não efetuar-la.

Dessa forma, ficam asseguradas à inclusão de estudantes no ensino regular sem distinção de raça, condições econômicas, social, cultural e religiosa. Portanto, a Educação Inclusiva não se restringe às pessoas com deficiências, mas sim a todo aquele que por alguma razão vivência a parte o ambiente educacional e o processo de ensino e aprendizagem, como ressalta Carvalho (2014, p.99)

[...] a proposta inclusiva diz respeito a todos os alunos que, pelas mais diversas causas, têm sido marginalizados (excluídos) do processo educacional escolar. Também diz respeito aos demais alunos e alunas que participam do processo de aprendizagem de forma mecânica, sem exercitarem sua capacidade crítica e reflexiva.

Na concepção inclusiva, as escolas, e aqui se aplicam também, as instituições de ensino superior à oferta das condições de acesso e oportunidades educacionais iguais e de qualidade a todos os indivíduos. Estes princípios não é uma exclusividade da Educação Inclusiva, mas também defendidas por documentos, como a Constituição Federal brasileira (1988) que estabelece que as escolas brasileiras ofereçam oportunidades iguais de acesso e permanência, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) que orienta as instituições escolares a rever suas concepções de ensino para que venham a desenvolver os saberes e potencialidades dos discentes.

Diante do exposto, acredita-se que os princípios inclusivos, apontados acima, seja o cerne da inclusão. No entanto, cabe aqui mencionar que estas medidas não asseguram de fato a inclusão das pessoas com, ou sem, deficiências nas salas de aulas regulares, ou do Ensino superior, visto que, cabe aos ambientes educacionais a promover um fazer pedagógico que busque alcançar a todos os educandos.

Muitas instituições educacionais e professores acabam por distorcer o conceito da inclusão ao apenas inserir os discentes em salas de aula, aqui em destaque, com deficiência, e ao desenvolver um trabalho pedagógico a parte, com tarefas, currículos adaptados e avaliações desconectadas dos demais estudantes. Cabe aqui lembrar de que ações como essas comungam com o conceito de Integração, na qual se preocupa com a inserção do estudante com deficiência, conforme aponta Mantoan (2003, p. 15 -16).

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender.

A autora defende ainda que os ambientes educacionais que se propõem a desenvolver um fazer pedagógico inclusivo visam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor e social de todos os discentes, trabalhando sem distinção e em coletivo, respeitando o processo de ensino e aprendizagem de cada sujeito e valorizando a diversidade, em outras palavras:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (Mantoan, 2003, p.16).

Desse modo, ressalta-se sobre a importância da formação inicial do pedagogo para um fazer pedagógico cada vez mais inclusivo, valorizando também a diversidade. Frente ao exposto, admite-se que para a construção de um conhecimento que preconiza a oferta de uma educação de qualidade para todos e

para que haja a democratização das oportunidades educacionais é importante que na base da estruturação curricular, a modalidade educação inclusive esteja transversalizada na matriz do curso. Por este motivo, a educação inclusiva respinga sobre a formação inicial dos professores, e no caso desse estudo, especificamente os pedagogos, na qual configura a dimensão temática a ser explorada no tópico seguinte.

9.3. Educação inclusiva e a formação inicial do pedagogo

Até os anos 50, o Brasil, diferentemente da Europa e dos Estados Unidos, não mencionava a Educação Especial e nem a tratava como uma política educacional, mas, quando ela emerge, surgem com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes.

A partir do século XIX, e mais precisamente na década de 70, o Brasil utiliza a denominação educação especial período em que o país passou a discutir verdadeiramente a buscar a consolidação de ações governamentais, tais como a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. (Rogalski, 2010, p.2).

As primeiras classes especiais e a busca para garantir uma formação de professores para atender a este público, com destaque para a deficiência mental, gerou a formação especializada, demarcando práticas pedagógicas entre o normal e o patológico, ou seja, professores especialistas na área da educação especial, e professores com práticas pedagógicas para as crianças normais.

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial. (Rogalski, 2010, p.3).

No percurso histórico brasileiro, as primeiras ações ocorreram no governo imperial, com a criação de dois institutos:

o Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje denominado Benjamin Constant; e do Instituto dos Surdos-Mudos (1857), hoje denominado de Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, ambos localizados na cidade no Rio de Janeiro até os dias atuais com as novas nomenclaturas. Estes institutos foram inspirados no modelo parisiense, sendo que o Brasil optou por um tipo de asilo dos inválidos, enquanto que os franceses optaram por oficinas de trabalhos, provavelmente aqui seja o nascedouro do assistencialismo.

Sobre o assistencialismo, um fato a destacar é que em 1874, foram difundidos tratamentos em hospitais para atender as pessoas com deficiência mental, caracterizando-se em iniciativas isoladas e assistencialistas, se assemelhando a asilos, que de acordo com Bueno (2004) este quadro reflete a falta da necessidade da mão de obra dessa parcela da população no mercado de trabalho, por isso a não existência das oficinas de trabalho.

Nessa mesma direção, em meados dos anos 1889, já no regime republicano, a educação especial obteve uma expansão, que embora lenta, teve sua importância com a criação de pavilhões para atender as pessoas com deficiência mental e de institutos para deficientes visuais, como também o atendimento a essa parcela da população por instituições privadas e filantrópicas-assistencialistas.

Foi a partir da década de 90, quando em Jomtien, na Tailândia houve a Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, sendo esta aprovada e reconhecida como Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e dentre as diversas prioridades ressalta-se o artigo terceiro - Universalizar o Acesso da Educação e Promover a Equidade. A partir de então, a educação inclusiva começa a ocupar um espaço significativo na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei 9394/96, e os Parâmetros curriculares foram consequências políticas, após Jom-

tien, na Tailândia, e posteriormente Salamanca. Pela primeira vez, um documento brasileiro traz no seu documento a educação especial e garante o atendimento das pessoas com necessidades especiais.

Outro ponto a destacar diz respeito ao que preconiza o Decreto Nº 3.298/1999 que trata sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ao definir que a educação especial seja transversal em todos os níveis e modalidades de ensino.

No século XXI, ocorreram avanços significativos, por meio dos seguintes documentos: (i) a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) que estipula a matrícula nas redes de ensino de todos os educandos e que tenham condições iguais e qualidade de educação; (ii) o Parecer CNE/CP nº 9 (2001) que se refere a Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, de modo que estabelece que a formação dos docentes oportunize conhecimentos inclusivos para o atendimento das necessidades educacionais das pessoas com deficiência na educação básica. (iii) Em 2002, a Lei nº 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação e com a Portaria MEC Nº 2. 678 estabelece sua utilização, ensino e difusão do sistema Braille, por meio de diretrizes e normas nas modalidades de ensino.

Nos anos seguintes até o presente momento, a legislação acerca da Educação Inclusiva vem homologando o oferecimento de oportunidades educacionais em todos os sistemas de ensino para as pessoas com deficiência, além de estabelecer condições de permanência desse público, seja por meio, de melhorias dos espaços físicos dos ambientes escolares, formação dos professores e de um acompanhamento especializado.

Quanto à formação inicial do Pedagogo, a história do curso de Pedagogia inicia-se no século XX, mas precisamente no ano de 1939, sendo criado pela Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil. Inicialmente, o curso tinha o

formato de “3+1”, com três anos destinando-se para o bacharelado e um ano para a licenciatura, no qual os três primeiros anos ocupavam-se de disciplinas sobre os fundamentos da educação, e buscava preparar os bacharéis para ocupar cargos administrativos, o quarto ano com disciplinas sobre didática tinha a intenção de preparar os licenciados para dar aulas.

O curso de Pedagogia sofreu pouquíssimas alterações ao decorrer dos anos, nem mesmo com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, não houve mudanças significativas e se manteve o formato de 3+1. Já a partir da década de 60, a educação brasileira passou por reformulações, no que tange ao ensino superior, a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540/68 estabelece a preparação de especialistas para as atividades de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação e com o Parecer nº 252/69 determinou o tempo de duração do curso, quais disciplinas deveriam compor os currículos e que os discentes além de especialistas também seriam licenciados.

Nos anos 80, o curso de Pedagogia foi marcado por uma busca da identidade por meio de debates que continuaram até os anos seguintes. Aqui relembra-se mais uma vez a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, que reconhece o papel de relevância que os educadores possuem para a efetivação de uma educação que alcance a todos e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que oportuniza uma nova concepção de conhecimento científico e escolar, além de uma mudança do papel assumido pela escola, consequentemente, da profissão docente estando ligada, diretamente, a formação de professores.

Diante do exposto, pode-se perceber que inicialmente o curso de Pedagogia estruturou-se na concepção de técnicos em educação, onde era necessária a apropriação dos conteúdos conceituais e de técnicas para transmiti-los, mas a partir dos anos 90 se fez necessário uma reorganização da concepção do curso e do papel do professor, pois:

É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza. (Lima, 2004, p. 18)

Sendo assim, a formação do professor passa a considerar as emoções, representações, o contexto histórico e a prática do futuro docente, pautando-se em uma formação concebida num processo contínuo. Este processo foi reafirmado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia e Licenciatura, por meio da Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Essa diretriz, de acordo com Scheibe (2007, p.44) trouxe à tona, mais uma vez, o debate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura.

Em linhas gerais, a Diretriz Curricular direciona para uma formação de professores para atuar no magistério da Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, no Ensino Médio na modalidade Normal e onde esteja previsto conhecimentos pedagógicos. Baldini (2011) ressalta que nas diretrizes curriculares, além da docência, o pedagogo deve atuar na Gestão e na Organização dos Sistemas de Ensino, mas, são os Projetos Pedagógicos de Curso que vão legitimar a ampliação na definição de formar profissionais nesta perspectiva.

Salgado (2006) salienta que os pedagogos saem dos cursos de Pedagogia munidos de um arcabouço teórico, e são cobrados que em suas práticas pedagógicas alcancem a todos os seus discentes sem distinção. Por este motivo devem ter a preocupação de construir nos seus estudantes, futuros profes-

sores, valores inclusivos, para que estes possam fundamentar em suas ações a promoção da participação de todos em sala de aula, além do respeito e a valorização da diversidade.

Construir e cultivar culturas de inclusão no seio das experiências dos professores enquanto pessoas e educadores requer o respeito e a compreensão da diversidade e de si mesmo como sendo parte desta diversidade; com o objetivo de garantir o aumento da participação e da aprendizagem de todos é necessário aumentar a própria aprendizagem profissional e também a participação ativa como sujeito da inclusão. (Salgado, 2006, p. 61/62).

A ação de construir e cultivar ações de inclusão na formação docente como Salgado afirma podem ser contempladas por disciplinas que versem sobre a inclusão e sua transversalização nas demais disciplinas, discussões e estudos sobre a temática, sendo assim, a inegável relevância de se discutir nos cursos de Pedagogia sobre a temática da Educação Inclusiva e suas contribuições para a fundamentação de uma prática pedagógica inclusiva do professor, pois:

De acordo com a formação, seja ela experienciada enquanto aluno, futuro professor e/ou professor, com os valores e as crenças construídas ao longo deste processo de formação é que o professor estabelece sua orientação, seja ela inclusiva ou não, e define sua forma de agir, pensar e atuar no magistério. Também é durante este processo de formação permanente que o professor constrói sua identidade pessoal e profissional. (Salgado, 2006, p. 65).

Nesse contexto, compreende-se que a formação inicial do docente que se baseia na Educação Inclusiva acaba por ressignificar o papel que o professor acabará empenhando e consequentemente da escola que o mesmo trabalhará, que de acordo com Mantoan (2003).

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação, e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em to-

dos os seus níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor, nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (Mantoan, 2003, p. 43).

Como pode-se observar acima que a formação do pedagogo e a Educação Inclusiva necessita abordar sobre o projeto pedagógico do curso, que é um agente importante para sistematização das práticas pedagógicas, portanto aliado do professor como veremos no tópico em seguida.

9.4. O projeto pedagógico de curso

O curso de Pedagogia no Brasil passou por várias reformulações por meio de pareceres, resoluções e leis, tendo por diversos momentos sendo discutidos a identidade e objetivo de curso. Na atualidade, o curso de Pedagogia se destinava a formação de docentes para as modalidades de ensino da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O currículo do curso, por sua vez, também acompanhava essas mudanças. No ano de 1999, a Comissão de Especialistas encaminhou para o Conselho Nacional de Educação - CNE uma proposta de organização curricular, no qual visava uma maior flexibilidade do mesmo, assim o curso teria sua particularidade, porém não se distanciaria das características gerais, e na divisão dos componentes curriculares em núcleos. Cada núcleo era responsável por uma especificidade da formação, sendo o Núcleo de Conteúdos Básicos responsável por disciplinas como fundamentos históricos, sociocultural e filosóficos, a didática, pesquisa e articulação da teoria e prática. O Núcleo de Estudos de Aprofundamento e/ou Diversificação da Formação destinava-se ao aprofundamento da educação básica, disciplinas que visem para o atendimento das diferentes

demandas sociais e conteúdos priorizados pela instituição. Já o Núcleo de Estudos Independentes referiam-se para as monitorias, estágios e programas de iniciação científica.

Em relação à carga horária sugerida era de 3.200 horas, sendo 2.560 para atividades direcionadas a didáticas, laboratórios e práticas pedagógicas, com 640 horas divididas entre os estudos independentes e o trabalho de conclusão de curso. Esta proposta de Diretrizes para o curso de Pedagogia não foi aceita pelo CNE.

Quase sete anos depois, mais precisamente em março de 2005, fora divulgado uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas ao Curso de Pedagogia, porém sendo alvo de críticas e rejeição. Este documento definia o curso em uma licenciatura com duas habilitações distintas e desintegradas, uma para o magistério na educação infantil e outra para o ensino fundamental, este último destinado aos anos iniciais, sendo estas diretrizes formuladas idênticas ao do Curso Normal Superior.

Por causa das críticas, ainda em 2005, o Conselho Nacional de Educação produziu o Parecer CNE/CP 5/2005 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Esse parecer extingue as habilitações distintas e contempla a formação do pedagogo de maneira a considerar a docência, gestão, avaliação de instituições de ensino, como também a elaboração, execução e o acompanhamento de atividades educativas. (BRASIL, 2005). Estas ações contemplam uma variedade de funções que não são ofertadas pelo Curso Normal Superior, sendo assim, o curso de Pedagogia por meio deste parecer se distanciaria da dicotomia entre a licenciatura e bacharelado, no qual retomaria as divisões dos componentes curriculares por núcleos e a carga horária de 3.200 horas como sugerido nas Diretrizes Curriculares Nacionais em 1999.

9.5. Figuras e Tabelas

Tabela 1. Números de discentes do curso de Pedagogia formados por ano na UFRPE.

Ano	Concluintes
2015	11
2016	27
2017	20
Total	58

Tabela 2. Trabalho de conclusão de curso (TCC) entregues.

Ano	Formando	TCC entregue	TCC não entregue
2015	11	09	02
2016	27	17	10
2017	20	19	01
Total	58	45	13

Tabela 3. Quantidade de TCC's por ano e que versem sobre Educação Inclusiva.

Ano	TCC	TCC com tema inclusivo
2015	09	03
2016	17	05
2017	19	05
Total	45	13

1. ESTUDAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA É IMPORTANTE PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

18 respostas

Figuras 1. Importância de se estudar sobre a educação inclusiva na formação inicial do professor

Figuras 2. Destaque da Educação inclusiva no curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA POSSUI PAPEL DE DESTAQUE NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFRPE

18 respostas

Figuras 3. Educação inclusiva no curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE como tema transversal.

3. A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA TRANSVERSALIZA NAS DEMAIS DISCIPLINAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

18 respostas

4. O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFRPE DEVERIA OFERTAR MAIS DISCIPLINAS QUE VERSAM SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

18 respostas

Figuras 4. O currículo do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE deveria comportar mais disciplinas sobre a educação inclusiva

Figuras 5. Importância das atividades extracurriculares sobre a temática da educação inclusiva.

5. É IMPORTANTE OCORRER A AMPLIAÇÃO DE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES (SEMINÁRIOS, CURSOS, OFICINAS, ETC.) SOBRE A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

18 respostas

Figuras 6. A disciplina de educação inclusiva para a formação do professor do curso de licenciatura em pedagogia da UFRPE é suficiente

6. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA É SUFICIENTE PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

18 respostas

7. VOCÊ TEM INTERESSE EM ABORDAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SEU TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO?

18 respostas

Figuras 7. Interesse no tema de Educação Inclusiva no trabalho de conclusão de curso

8. PARA VOCÊ HÁ INCENTIVO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE TCC'S SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

18 respostas

Figura 8. Incentivo do curso para explorar o tema abordado

Figuras 9. Distribuição porcentual dos alunos de pedagogia da UFRPE por faixa etária

IDADE

25 respostas

Figuras 10. Educação inclusiva como disciplina específica.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA FOI APRESENTADA PARA VOCÊ NUMA DISCIPLINA ESPECÍFICA?

18 respostas

9.6. O lugar que a Educação Inclusiva ocupa na Formação Inicial do pedagogo: As análises e a discussão dos resultados obtidos.

Esta pesquisa se propôs estudar a presença da Educação Inclusiva na formação do pedagogo, orientando-se por três objetivos específicos que induziram a proponente deste trabalho a perceber o lugar que esta modalidade ocupa no curso

de Pedagogia da IES investigada, por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso, o Projeto Pedagógico de Curso e pelo que dizem os discentes.

A análise dos dados coletados referentes ao primeiro objetivo específico que buscou verificar as temáticas dos Trabalhos de Conclusão de Curso, nos últimos três anos (2015 a 2017), do curso de pedagogia da IES pública investigada apontam que há poucos TCC's que elucidam sobre a Educação Inclusiva. Este dado pode caracterizar um interesse discreto por parte dos discentes em produzir Trabalhos de Conclusão de Curso sobre a referida temática deste trabalho.

Os dados obtidos relativos ao segundo objetivo específico, que procurou identificar o lugar que ocupa a Educação Inclusiva a partir do Projeto Pedagógico de Curso da Pedagogia, indica a presença de um número significativo de disciplinas, entre elas, obrigatórias e optativas sobre a Educação Inclusiva tendo sido corroborado pela fala dos discentes por meio de um questionário.

No tocante ao terceiro objetivo específico, que buscou verificar o que dizem os discentes do curso de Pedagogia sobre a Educação Inclusiva na formação inicial do pedagogo, os dados coletados mostram que a referida temática é importante para a formação do professor, uma vez que, foi revelada a necessidade de se ofertar mais disciplinas que elucidem sobre a Educação Inclusiva e a ampliação de atividades extracurriculares podendo se constituir em forma de disciplinas, seminários, entre outros.

Entretanto, embora ocorra esse apontamento quanto à relevância da temática foi surpreendente observar uma neutralidade quanto ao papel de destaque dessa modalidade no currículo, bem como na transversalidade dessa temática nas demais disciplinas, pois, a tendência de resposta apresentada apontou para nem discordarem e nem concordarem. Isto significa dizer que na formação do pedagogo a Educação Inclusiva não é um eixo que emerge nas discussões teórico- metodológico e nem nas práticas pedagógicas na formação inicial.

Outro dado que corrobora nessa mesma direção foi a revelação quanto à insuficiência apontada pela disciplina denominada Educação Inclusiva na formação do professor. Essa carência apontada, logicamente, não suscita nos discentes o desejo pela temática no que tange ao Trabalho de Conclusão de Curso.

Em vista dos dados obtidos se percebe a importância de se discutir a temática da Educação Inclusiva, na Formação Inicial do pedagogo, no curso pesquisado. Esta relevância se caracteriza na construção de um olhar mais inclusivo, uma vez que, a sociedade exige um professor mais qualificado nas suas práticas pedagógicas nessa modalidade.

Para futuras investigações seria interessante buscar um contraponto entre a percepção do que dizem os professores e ampliar a participação dos estudantes na sua primeira graduação sobre a modalidade Educação Inclusiva. Outro ponto investigativo seria analisar os planos de ensino ao longo dos três anos, dentro da cronologia aqui proposta, para melhor verificar a existência da transversalidade do lugar que ocupa a Educação Inclusiva no processo de ensino e aprendizagem.

9.7. Referências

- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em: 20 de Agosto de 2017.
- Brasil. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em 26 de agosto de 2017.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005. Brasília, 2005.
- Brasil. MEC. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília 16 de maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- Brasil, MEC. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acessado em 20/08/2017.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei nº 9394/1996: A educação superior tem por finalidade. Brasília, 1996.
- Baldini, Márcia Aparecida. Diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia/2006: avanços ou retrocessos na organização e implementação dos projetos político pedagógico.

- Carvalho, Rosita Edler. Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 6 ed. Porto Alegre:Meditação, 2014.
- Lima, Priscila Augusta. Educação Inclusiva: indagações e ações nas áreas de educação e da saúde. São Paulo:Avercamp, 2010.
- Lima, Emília de Freitas. Formação de Professores – passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia.In: Maciel, L. S. B.; Neto, A. S. et al. (Orgs.). *Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro*. São Paulo: Cortez, 2004. cap. 1, p.15-34.
- Mantoan, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: O Que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- Unesco. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.
- Unesco. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das NecessidadesBásicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acessado em: 26 de Agosto de 2017.
- Rogalski, Solange Menin - Histórico do surgimento da educação especial. Revista de Educação do Ideau. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.
- Salgado, S. S. Inclusão e Processo de Formação. PortoAlegre:-Meditação, 2006.
- Scheibe, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: *trajetória longa e inconclusa*.Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.