

## PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES

*Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto<sup>1</sup>*

### RESUMO

Este artigo é parte da pesquisa intitulada “O curso de Pedagogia da UFES em frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva”. Teve como objetivo analisar o processo de implementação do Currículo 2006 do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), enfocando as práticas de ensino que visem ao conhecimento das políticas de educação inclusiva e à compreensão de suas implicações organizacionais e pedagógicas, por parte dos alunos do Curso de Pedagogia. Propõe, ainda, analisar as inquietações ocorridas durante o processo inicial de implementação da matriz curricular 2006 do Curso de Pedagogia (UFES), bem como, também, a partir das narrativas dos discentes, desvelar os dilemas para a construção de práticas educacionais da/para a educação inclusiva. No âmbito das políticas de formação, entrelaça-se o pensamento de diversos autores, configurando sob diferentes aportes teórico-metodológicos, na construção de possibilidades dentro de uma perspectiva de formação inclusiva. A metodologia usada é de natureza qualitativa com diferentes movimentos: análise de documentos, entrevistas, grupos focais. Coloca como desafios: sólida formação inicial teórico-prática, em que seja permitido ao discente refletir sobre o contexto escolar e não escolar na busca de soluções dos processos de docência, pesquisa e gestão, de forma que os professores possam assumir a responsabilidade da educação de

---

<sup>1</sup> Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES. E-mail: cida67@hotmail.com

todos os alunos. Também há preocupação em promover a articulação teórica entre o Curso de Pedagogia, seus discentes e docentes, bem como a pós-graduação. Tal articulação deve contribuir para reafirmar à Pedagogia a condição de ciência da e para a prática educativa. Conclui que a formação inicial, dentre outros, requer dos professores do Ensino Superior uma demanda específica e saberes necessários à inclusão.

**Palavras-chave:** Diretrizes curriculares nacionais. Formação de professores. Práticas inclusivas.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido um tema problematizado em diversos aspectos e por diferentes perspectivas nos encontros da área educacional. Percebe-se que a essa temática outra questão está ligada – a racionalização e a uniformização do processo de investigação pedagógica (NÓVOA, 2007). Quanto aos agravantes dessa questão, observamos que é um tanto quanto equivocada qualquer tentativa de racionalização, pois a identidade do professor, assim como outra identidade, não está dada, produzida, ao contrário, ela está em “[...] um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p. 16).

No âmbito das políticas de formação, entrelaçam-se, configurando sob diferentes aportes teórico-metodológicos, na construção de possibilidades dentro de uma perspectiva de formação inclusiva, autores como Mendes (2002), Baptista (2003), Bueno (2003), Prieto (2004), Glat, Pletsch e Fontes (2006) e Santos (2002, 2006). Assim, as problematizações afetam os diferentes contextos de formação que desafiam os processos formativos inclusivos. No que tange à formação de professores em geral, faremos o diálogo com Nóvoa (2007) e

Vigostski (1987), buscando problematizar o processo de construção identitária do professor bem como suas ações e práticas reflexivo-inclusivas.

Assim, propomo-nos a articular as contribuições do que foi possível realizar na pesquisa intitulada “O Curso de Pedagogia da UFES em frente às políticas atuais para a formação de professores: impactos e perspectivas à educação inclusiva”. Tal pesquisa teve como objetivo analisar o processo de implementação do Currículo 2006 do Curso de Pedagogia/CE/UFES, enfocando as práticas de ensino que visem ao conhecimento das políticas de educação inclusiva e à compreensão de suas implicações organizacionais e pedagógicas, por parte dos alunos do curso de Pedagogia.

## O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES

O Curso de Pedagogia da UFES, desde o ano de 1954, faz parte do quadro de cursos da universidade. Contudo, apenas em 1972 o currículo do curso passou pela sua primeira reestruturação curricular, por meio da Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 2, de 12 de maio de 1969. Ainda em 1990/1, eram previstas apenas duas habilitações específicas: uma voltada para a pré-escola e séries iniciais e outra para disciplinas pedagógicas do Curso Normal. A formação do especialista em gestão escolar, no caso da UFES, ficou para a pós-graduação, no curso *lato sensu*. Em 1995/1, o curso sofreu uma segunda reestruturação curricular, passando a ter uma carga horária de 2.410 horas. A reestruturação estabeleceu-se na base curricular uma habilitação obrigatória para o magistério das séries iniciais e uma outra habilitação também obrigatória, que poderia ser elencada pelos estudantes, nas seguintes áreas: magistério da educação infantil, magistério,

da educação especial, magistério para educação de jovens e adultos e habilitação para disciplinas pedagógicas do ensino médio/normal.

A partir das DCNs, o currículo do curso passou a ter 3.410 horas, atendendo às diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, bem como seus pareceres que antecederam as discussões. Assim sendo, o curso passou a ter uma característica generalista, com a extinção das habilitações, o que era previsto segundo o documento para a formação do licenciado em Pedagogia. Com isso, a formação do licenciado em Pedagogia será destinada ao exercício do magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Tendo em vista as DCNs, o Centro de Educação se organizou para construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e, atendendo às determinações da reestruturação, foram incluídas 400 horas de prática como componente curricular, que se configuraram nas disciplinas “Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica I”; “Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica II”; “Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica III”; “Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica IV”, devendo ser ofertadas uma em cada semestre, a partir do segundo período. O estágio curricular supervisionado foi organizado para atingir as 400 horas a partir do início da segunda metade do curso; inclusão da carga horária de 200 horas para formas de atividades complementares. Além disso, foram incluídas no novo currículo as disciplinas “Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I e II” e, ao final, o trabalho escrito pelo aluno a ser apresentado em Seminário de TCC.

Podemos perceber no PPP – matriz curricular 2006 – que constam disciplinas obrigatórias que serão ofertadas em relação à Educação Especial, tais como: “Introdução à Educação Especial” no 3º período, “Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais”, “Educação, Diversidade e Cidadania”, todas com carga horária de 60 horas. A concepção de educação inclusiva também pode ser percebida no PPP, na configuração de um princípio do trabalho educativo.

### **O PERCURSO METODOLÓGICO**

Na presente pesquisa, a metodologia usada foi de natureza qualitativa. Propomos movimentos não lineares, tais como: análise de documentos legais, observações participantes, entrevistas, grupos focais. Buscamos, ainda, as contribuições da pesquisa etnográfica para melhor compreendermos o processo de implementação do currículo.

A pesquisa etnográfica possibilita um plano de trabalho flexível, que, portanto, pode ser revisto e reavaliado para melhor inferência nos estudos que se balizam nessa metodologia. Além disso, suas contribuições nos permitem considerar e reconsiderar o senso questionador do pesquisador, em cada etapa da coleta de dados, pois, para Mattos (2001, p. 1), “[...] o ‘sujeito’, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador”.

Uma das contribuições da abordagem etnográfica se dá pelo fato de “[...] introduzir os atores sociais com a participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais” (MATTOS, 2001, p. 1). Para esta pesquisa, isso foi fundamental, pois, ao discutirmos o processo de

implementação do currículo, levamos em consideração os sujeitos a que esse currículo se destinava, pois, no que se refere à interação, a etnografia se preocupa em analisar como as pessoas interagem, dentro em um determinado contexto. André (2007, p. 27) também destaca que,

[...] a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

Destacamos, como importante e vantajoso, o uso de documentos na pesquisa pelas seguintes questões: refere-se ao fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica, persistindo ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes e servir de base para diferentes estudos; constituem-se também em uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; não são apenas fontes de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. A pesquisa documental é “[...] uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto que nunca deve ser ignorada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Essa metodologia de pesquisa preocupa-se com a ênfase no processo e não nos resultados finais. Além disso, outra característica apontada por André (2007) é a preocupação com o significado “[...] com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cercam”.

São sujeitos da pesquisa os alunos das turmas diurnas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, do

Centro de Educação, ingressantes na matriz curricular 2006. Os atores não serão identificados.

Utilizamos para a coleta de dados várias técnicas e procedimentos de pesquisa, tais como: observação das aulas nas turmas ingressantes em 2006/1, análise documental, grupo focal (GATTI, 2005) e questionários. Para Triviños (1987, p. 140), é muito importante que o pesquisador tenha clareza, ao construir sua pesquisa, de que

[...] dados será aquilo que procurará, fundamentalmente, em torno do fenômeno que pensa estudar. Esta compreensão preliminar é alheia às mudanças que, pelo surgimento de novas hipóteses no processo de desenvolvimento da investigação, possam apresentar-se.

A observação das aulas nas turmas ingressantes (2006/1) possibilitou reconhecimento do olhar dos alunos sobre conceitos sobre homem, sociedade, diversidade, educação inclusiva, dentre outros.

A análise documental aqui proposta baseia-se em uma procura por documentos escritos que refletissem sobre a implementação das diretrizes, a formação inicial de professores para se pensar a diversidade: Vieira (2007), Libâneo e Pimenta (1999), Barreto (2006), dentre outros. Também faz parte deste estudo a análise dos documentos oficiais. Podemos aqui citar as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, o projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia da UFES (2006), ementas e programas das disciplinas cursadas entre os semestres letivos de 2006/01 a 2008/1.

Nesse sentido, foi realizado, no primeiro semestre de 2007, um primeiro grupo focal com os alunos da primeira turma do currículo 2006 e um segundo grupo focal no semestre de 2009/1.

Os grupos focais foram constituídos entre oito a dez discentes, interessados em participar da pesquisa, regularmente matriculados nas turmas do novo currículo implementado a partir de 2006, de acordo com a Resolução CNE/CP nº01/2006. Além disso, outro critério de seleção dos participantes foi terem cursado a disciplina Introdução à Educação Especial.

Ainda como instrumento de coleta de dados para a pesquisa, utilizamos o questionário, pois este nos auxilia na busca de informações, possibilitando obter materiais para o avanço nas investigações. A aplicação do questionário ocorreu no semestre de 2009/01 e foi direcionada a 25 alunos, 21 alunos responderam. Esses alunos são da primeira turma do currículo 2006 e, nesse momento, encontravam-se no 7º período do curso. Tal direcionamento se deu devido à necessidade que sentimos de acompanhar como a educação inclusiva fez parte da formação dos alunos desde o primeiro período até o momento de finalização do curso.

Outro questionário também foi aplicado a dez alunos que estavam fazendo trabalho de conclusão de curso (TCC) na área de Educação Especial. Tal questionário foi aplicado com o objetivo de analisar outras experiências com a Educação Especial na formação inicial.

Dentro do contexto mencionado, este trabalho tem três propósitos: a) relatar a experiência com grupos focais ocorrida durante a primeira fase da pesquisa com a primeira turma ingressante do currículo 2006; b) relatar a experiência com grupos focais (GATTI, 2005) ocorrida durante a segunda fase da pesquisa, já com várias turmas de ingressos do currículo 2006; c) apresentar algumas reflexões sobre os olhares dos



discentes do currículo 2006/1, do turno matutino, que participaram da aplicação do questionário e das entrevistas.

#### **DILEMAS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS DA/PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA ESCUTA DOS DISCENTES**

As reflexões foram desenvolvidas a partir da experiência com grupos focais ocorrida durante a primeira fase da pesquisa com a primeira turma e a segunda fase da pesquisa com as demais turmas de ingressos do currículo de 2006. A escolha teórica para a análise dos dados foram as contribuições de Walter Benjamin (1994), no que concerne ao trabalho das narrativas, bem como as contribuições sobre formação de professores de António Nóvoa (2007).

As ações da experiência estão em baixa, já dizia Benjamin (1994). Em geral, as pessoas sentem-se incomodadas ao serem solicitadas a narrar algo a quem for. O que dizer, então, das narrativas de discentes, ainda tão incipientes em suas argumentações? Acreditamos que não, pois os grupos focais revelaram o contrário. Essa questão presente no imaginário educacional se contrapõe às narrativas de grande importância que pudemos observar no decorrer da pesquisa. Isso porque, segundo Benjamin (1994), seus narradores se encontram no currículo vivido do Curso de Pedagogia, vivem as experiências do universo de formação que eles têm em frente.

Percebemos que as narrativas dos discentes do Curso de Pedagogia eram o mote da pesquisa, pois, como revela Benjamin (1994, p. 201 e 205),

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. Ele incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de àrtesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

### **A PRIMEIRA TURMA INGRESSANTE DA MATRIZ CURRICULAR - 2006**

Durante os quatro grupos focais realizados com os alunos do novo currículo, no semestre de 2006/1, categorizamos os dados que de uma forma geral nos remetem às questões que se entrelaçam com a formação do professor/pedagogo, se essa é ou deve ser generalista ou especialista. Contudo as DCNs definem sua abrangência da formação a ser desenvolvida no curso.

Diante desse aspecto, a primeira indagação que o grupo focal ressaltou foi: “Onde se dará a formação dos professores especialistas”, especificamente falando dos professores da Educação Especial, uma vez que esse currículo não possibilita ao curso ofertar disciplinas, ou um conjunto de disciplinas na forma de habilitação.

Como serão garantidos os aspectos da interdisciplinaridade na perspectiva da construção de uma escola para todos, na UFES, com a falta de professores? Como tratar do aprofundamento no atendimento de portadores de necessidades educacionais especiais, sem o especialismo da área? Quais as bases epistemológicas dessa discussão?

[...] então, eu estou tentando fazer referências à nossa nova grade. Nós somos a primeira turma, tanto que, por coincidência, nesse semestre nos estamos tendo

Introdução a Educação Especial, que é a única disciplina de Educação Especial que nós faremos. Nós não teremos mais nenhuma, então, assim fazendo essa inferência que você falou que não pode haver essa diferenciação entre o professor regular e o professor da Educação Especial [...] eu estou dizendo pelo que estou me baseando hoje na UFES. Vou dizer que não tem essa ligação [...] a gente sai formado apenas como professores da educação regular, é isso que me preocupa, porque já que agora é lei [...] a escola pública [...] não pode recusar aluno com NEE, tanto a pública quanto a particular, aí chega o governo e tira essa habilitação do professor. Como que nós vamos fazer? Que é isso? (ALUNA INGRESSANTE, 2006/1).

O discurso dos/as narradores/as está carregado de significados sociais circulantes. Segundo Benjamim (1994, p. 205), de “[...] vestígios de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata”. Nesse caso, a narradora vivencia o curso como aluna e narra sua experiência em curso na disciplina específica, e única, do currículo que tem como objetivo trabalhar conteúdos relativos da área de Educação Especial.

Temos um grande desafio: como dar conta para os alunos cumprirem as disciplinas da formação geral reafirmando a Educação Especial como parte integrante e indissociável do curso de formação do profissional da educação?, considerando que o conceito da escola inclusiva deve perpassar todas as disciplinas do currículo e não sobrecarregar uma única disciplina na tentativa de uma formação especializada. Outra preocupação se coloca hoje: onde e como se dará a formação mais específica do professor para atuar mais diretamente com os deficientes comprometidos e/ou lesados, aqueles que nem sequer chegavam à educação formal? Saviani (2009, p. 18) aponta:

Considerada a complexidade do problema inerente à educação especial, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino.

Percebemos, nas narrativas, que a formação geral que reafirma a Educação Especial como parte integrante e indissociável do currículo ainda não está claramente definida. Os alunos acreditam que, mesmo no currículo generalista, seria importante mais de uma disciplina voltada aos aspectos teórico-metodológicos da Educação Especial:

É o que eu tava falando, se na nossa ênfase vai ter alguma coisa da Educação Especial, porque se não tiver, a minha fala é a mesma fala de Raquel [...] é a única matéria que a gente vai ter e essa agora [...] e a gente sabe a dificuldade com a professora que a gente tem (ALUNA INGRESSANTE, 2006/1).

Que faltaria igualzinho as meninas falaram. Uma matéria é pouco. Há seis meses fica uma coisa muito corrida. Se tivesse pelo menos como ter duas e dividir esse tempo (ALUNA INGRESSANTE, 2006/1).

Atrelado a essa problemática, ainda, hoje, na atual conjuntura da Universidade, observamos um grande número de professores substitutos que, compartimentalizados em seus departamentos, desconhecem a estrutura pensada, criada e idealizada do currículo do curso, e muitos também da estrutura prescrita das disciplinas que ministram. E essa crítica pôde ser percebida nas narrativas das alunas.

[...] como querem que abordemos a inclusão fora, se a própria Universidade contrata professores que não têm conhecimento nenhum na área de Educação Especial? A

professora vai dar aula, procurar os assuntos sem orientação. Assim como ela deve estar se sentindo, jogada é assim que nós vamos nos sentir dentro de uma sala de aula, vão jogar, vão botar o seu aluno e se vira, como fizeram com a nossa professora. Você vai dar Educação Especial e se vira para aprender, não é a sua especialização, mas você fez o concurso, você passou, então vai, procura problema seu (ALUNA INGRESSANTE, 2006/1).

As narrativas são as “entidades” que assumem a responsabilidade do dizer. No caso em estudo, a narrativa da aluna é também influenciada por vozes sociais, ou seja, as instâncias externas de avaliação representadas pelos colegas do grupo e pela professora.

A narrativa acima nos remete a enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem.

Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, seja da educação básica, seja do ensino superior, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas especificidades.

Os encontros propiciaram, também, um aprofundamento das discussões que problematizam a estagnação profissional na formação inicial, levando, assim, à reflexão crítica da formação continuada:

[...] minha concepção que eu encontrei, nós todas... essa turma encontramos [...] toda essa eferveção nessa mudança. Eu penso que o negativo da habilitação [...]. Sendo que agora nos tiraram isso, mas nos colocaram algo melhor nesse sentido que é o quê? Essa busca constante

que eu já falei aqui [...] eu não sei, mas vou procurar saber [...] eu não sei, mas sei quem sabe [...] vou atrás [...] entendeu? Dar conta de cada caso que vai aparecer [...] seja do problema de aprendizagem ou uma deficiência (ALUNA INGRESSANTE, 2006/1).

Mesmo iniciando seu processo de formação no Curso de Pedagogia, essa aluna pode sintetizar, de certa forma, um processo identitário de constituição, ou seja, de como ela vai se tornando professora. Nóvoa (2007) avança nessa discussão no sentido de teorizar sobre esse percurso de formação, ao dizer que três características sustentam essa formação. São elas: a) a adesão, na escolha de investir positivamente nas potencialidades das crianças e dos jovens; b) a ação, as experiências exitosas ou não que nos fazem refletir sobre nossa postura pedagógica; e c) a autoconsciência, como artifício decisório no processo de reflexão do professor sobre sua ação pedagógica.

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PELAS TURMAS INGRESSANTES A PARTIR DE 2006**

As narrativas analisadas foram decorrentes dos grupos focais realizados no primeiro movimento desse recorte extraído da presente pesquisa. A partir dessas análises, a pesquisa se propôs analisar como o processo de implementação ocorreu durante os anos de 2007 e 2008, nas demais turmas ingressantes do Curso de Pedagogia.

As análises puderam nos mostrar que outras realidades de implementação do currículo estavam sendo experienciadas e vividas por nossos narradores. Uma delas foi a vivência da disciplina específica da área de Educação Especial.

Acho que a nossa turma foi bastante feliz com a Educação Especial, porque começou desde o 1º período com Introdução à pesquisa com 'Daiane'. Então, a gente

começou a se interessar pela área lá no 1º período. Então foi bastante interessante. Ela deu bastante material para a gente trabalhar, para a gente pesquisar. As aflições de início quando a gente chega. Quando a gente caiu no 5º período, a gente encontra 'Miriam', que queria passar tudo que ela podia, então, às vezes, ela queria dar tudo aquilo que ela sabia naquele período, então ela queria dar tudo que ela podia, então eu, às vezes, me sentia sufocada. E, além dela ter feito toda essa trajetória política da Educação Especial, ela também nos mostrou as possibilidades do trabalho dela de dissertação de mestrado, que pra mim, como estagiária, também foi, assim, base para o meu trabalho desenvolvido na escola (ALUNA DO 6º PERÍODO).

Podemos notar que, especialmente a disciplina de Introdução à Educação Especial tem muitas possibilidades de contribuir para a formação do professor numa perspectiva inclusiva, principalmente quando os docentes que a ministram dominam os conteúdos a serem trabalhados e quando conseguem fazer uma relação entre a teoria estudada e a prática vivida.

A formação do professor que trabalha com a Educação Especial dentro do curso foi um dos pontos que os alunos abordaram com mais intensidade. Consideram o professor como um dos principais responsáveis para o aprendizado na área de Educação Especial:

A gente brinca que não foi a disciplina e sim quem ministra a disciplina, assim muito bem dada, me possibilitou, e acho que de maneira feliz, um trabalho bem legal na rede de Vitória. Me deu muitos frutos, eu escrevi artigos, eu apresentei no XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva em forma de pôster. Então foi muito legal. Eu saí com o coração bem assim: tentei, busquei, o pouquinho que fiz foi bem feito está sendo colhido ainda esse fruto dentro da escola (ALUNA DO 6º PERÍODO).

No quinto período, nós tivemos a disciplina de LIBRAS e foi excelente. Foi com uma professora pesquisadora, uma professora que vivencia o mundo surdo, então, assim, abriu muitas portas para mim, com um conteúdo bastante grande, e que me fortaleceu muito para desempenhar o TCC (ALUNO DO 7º PERÍODO).

Daí o pensamento de Vigotski (1984, 1987) que afirma que a construção do pensamento humano se realiza por meio da inter-relação sujeito-objeto, num processo dialético. Nesse caminho a ser percorrido pela atividade do pensar, faz-se necessário um mediador que “ensine” o melhor caminho.

Por último, as narrativas apontaram mais uma vez a questão do especialismo e a formação do professor da Educação Especial

Eu gostei muito e, quando o ‘Rodrigo’ chegou para dar aula, o meu horizonte, assim, totalmente abriu. Nossa! Aí que eu comecei a entender mesmo. Eu falei: ‘To participando mesmo, e ta sendo bem legal a matéria com ele’. Só que a gente tem noção de que não é o suficiente só essa introdução à Educação Especial. Por melhor que esteja sendo, não vai ser suficiente para a gente chegar lá fora para trabalhar com esses alunos (ALUNA DO 3º PERÍODO).

Por mais que a gente teve a disciplina, ela só me deu base política, de ter uma postura de lidar com um aluno independentemente de qual seja a deficiência (ALUNA DO 6º PERÍODO).

## APONTAMENTOS A PARTIR DAS ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS

A aplicação do questionário foi realizada com alunos da matriz curricular 2006, que já estavam cursando o 7º período. Dessa forma, percebe-se que, assim como no grupo focal, nas respostas do questionário, os alunos reivindicavam a Educação Especial como um eixo importante a ser trabalhado durante o



curso. Podemos notar que a educação inclusiva foi trabalhada de forma genérica no currículo e que os alunos sentiram necessidade de aprofundamento das questões mais específicas da área:

Algumas disciplinas, como Currículo na educação infantil oportunizaram este debate, fornecendo novos olhares para escola inclusiva. Mas a formação foi superficial, não abordando temas essenciais sobre as deficiências (ALUNA finalista da turma ingressante em 2006/1).

Algumas disciplinas oportunizaram esse momento, porém de forma mais generalista, ou seja, não tivemos um momento específico para realizar essas discussões amparadas, inclusive, por aspectos legais, técnicos que pudessem contribuir para a formação de ideias coerentes com a temática (ALUNA finalista da turma ingressante em 2006/1).

Em poucas disciplinas ocorreram esta discussão, o que denotou que nem os professores da graduação estão preparados para esta realidade (ALUNA finalista da turma ingressante em 2006/1).

Os alunos apresentaram muitas inquietações sobre como trabalhar com os alunos com NEE. Sabemos que não se trata de algo simples, pois exige do professor uma formação que possa dar subsídios para que ele exerça práticas de ensino e aprendizagem que realmente incluam esses alunos em sala de aula regular. Sendo assim, notamos muita insegurança por parte dos discentes, pois consideram que a formação não deu bases para se trabalhar com esses alunos, inquietações demonstradas no início do curso e agora no final:

A formação do professor que ministrou a disciplina de educação especial não deu a este profissional condições de nos transmitir 'condições' para a atuação na área de educação especial. Dessa forma houve necessidade de tentar fazer com que outras disciplinas destacassem mais o

assunto. Mas, mesmo assim, não considero que foi suficiente (ALUNA finalista da turma ingressante em 2006/1).

A formação generalista é bastante criticada pelos graduandos, pois eles percebem inúmeras lacunas em sua formação. Acreditam que, com uma formação mais aprofundada, teriam maiores condições de ajudar seus alunos.

Como alternativa para superar essas lacunas do currículo, sugerem, como possibilidades para esse aprofundamento, as ênfases obtidas pelas disciplinas eletivas do currículo para aprofundamento dos estudos.

Na matriz curricular (2006), foram reservados dois momentos de possibilidades para aprofundar os estudos: uma disciplina optativa na grade do 7º período e outra na grade do 8º período. Entretanto, as disciplinas oferecidas, de acordo com a maioria dos estudantes, não propiciaram um aprofundamento na área de seus interesses:

A oferta de disciplinas optativas obrigatórias foi restrita e repetitiva, uma vez que a disciplina que trata sobre questões atuais na infância já não traz nada do que já tínhamos visto em duas disciplinas dadas anteriormente. A outra disciplina que trata sobre as tecnologias também traz conteúdos já contemplados (ALUNA finalista da turma ingressante em 2006/1).

Desde o início do curso, as optativas eram as mesmas da grade 'antiga'. Apenas este semestre, 2009/1, é que as optativas passaram a ser mais de acordo com o novo curso. Porém, na falta daquilo que almejava dar ênfase, cursei o que estava disponível (ALUNA finalista da turma ingressante em 2006/1).

Só foram ofertadas duas disciplinas e que não eram, de fato, a demanda da turma. A maioria dos alunos que gostariam de optativas na área de Educação Especial,

contudo esta necessidade não foi atendida (ALUNA finalista da turma ingressante em 2006/1).

No Projeto Político-Pedagógico, matriz curricular 2006, constam as disciplinas obrigatórias que serão ofertadas em relação à Educação Especial, tais como: “Introdução à Educação Especial”, “Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais” e “Educação, Diversidade e Cidadania”, todas com carga horária de 60 horas.

No projeto do curso estão previstas as disciplinas em relação à Educação Especial/Educação Inclusiva, tais como: “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Desenvolvimento e Aprendizagem”; “Educação e Inclusão”; “Desenvolvimento Curricular em Educação Especial I”; “Desenvolvimento Curricular em Educação Especial II” e “Introdução à Psicopedagogia”, todas com carga horária de 60 horas. Em função da falta de professores para ministrar essas disciplinas, a oferta se caracteriza de maneira precária.

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 153):

Poucos cursos de licenciatura em Pedagogia propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de educação infantil, e menos ainda em relação a modalidades educacionais (EJA e educação especial), seja mediante a oferta de optativas, seja de tópicos e projetos especiais.

Cabe ressaltar também que o Centro de Educação, juntamente com o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial, organizou um minicurso a pedido dos alunos de Pedagogia dessa turma, denominado “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nos Diferentes Espaços Educacionais”, em 2008, no período de recesso, a fim de propiciar maior conhecimento na área de Educação Especial.

## APONTAMENTOS A PARTIR DAS ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Com o objetivo de analisar outras contribuições do currículo para a formação em Educação Especial, buscamos realizar uma entrevista com os alunos que, naquele momento, estavam produzindo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área.

Dessa forma, notamos o grande interesse pelo assunto entre os alunos que não obtiveram um bom aproveitamento nas aulas de Introdução à Educação Especial.

[...] quando fui para a prática como estagiária da Prefeitura, percebi que é o grande desafio da escola atual. O que mais me inquietou durante o curso foi essa temática, dada a complexidade da prática nas escolas, quando se trata dessa modalidade de ensino [...] (ALUNA 8º período).

[...] minha escolha foi realizada ao me deparar com um surdo no Curso de Pedagogia e, no decorrer do curso, observei uma grande lacuna acerca da temática. Daí surgiram alguns questionamentos de como uma formação inicial e/ou contínua poderia dar conta na hora da prática inclusivista. [Para] trabalhar com surdos em salas regulares de aula numa perspectiva bilíngue é necessário levar em conta estes e outros questionamentos [...] (ALUNO 8º período).

Entre as temáticas abordadas, encontramos temas relacionados com o papel do estagiário de Educação Especial na Prefeitura de Vitória: o professor surdo, crianças autistas, brincadeiras e alunos com deficiência, dentre outros.

No que tange às contribuições do TCC para os estudos em Educação Especial, encontramos vivências que confirmam a sua importância para o aprofundamento de ideias:

Pretendo continuar na área de Educação Especial, que contribui na minha formação, pois estou tendo um contato mais aprofundado com as políticas públicas, as síndromes

e os sujeitos com necessidades educativas especiais. Para mim, é muito gratificante conhecer e tentar ajudar na construção do saber sobre a área um dia, com a continuação dos meus estudos, pesquisas, já que pretendo fazer Mestrado e Doutorado na área também (ALUNA do 8º período).

As contribuições do TCC foram principalmente na questão de aprofundamento teórico, pois, durante o curso, tivemos apenas uma disciplina sistematizada de Educação Especial. E com o TCC, pude ampliar o meu leque de referências na área de Educação Especial. Agora sinto que possuo maiores conhecimentos na área (ALUNA do 8º período).

### **CONSIDERAÇÕES**

As DCNs tocam de forma precária na questão da formação de professores da Educação Especial no Curso de Pedagogia, o que torna incerto o lugar de formação desse profissional. Desse modo, as narrativas nos falam de um processo histórico de construção do Curso de Pedagogia em uma base que dissociava a teoria e a prática. Com as DCNs, o curso supera essa dicotomia que estava presente desde sua criação. Entretanto, entendemos que a compreensão dessa ruptura com a dicotomia não é um simples consenso e que é preciso definir o lugar de formação do professor da Educação Especial. Compreendemos, como Saviani (2008, p. 152), que o curso se enriquecerá assim que tomar “[...] como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática pedagógica”.

Nesse sentido, em relação à formação inicial, necessitamos também promover a articulação teórica entre o Curso de Pedagogia, seus discentes, docentes e a pós-graduação. Tal articulação, segundo Saviani (2008, p.161), deve desvelar os enigmas tão guardados da pesquisa para os alunos, pois, assim,

[...] em lugar de a pós-graduação em educação buscar firmar-se cientificamente ao preço de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da pedagogia, seu papel seria o de [em nossa análise, reafirmar,] elevar a pedagogia à condição de ciência da e para a prática educativa.

Nesse recorte, trouxemos algumas considerações dos percursos formativos dos alunos do Curso de Pedagogia. Assim, diante das narrativas, elencamos três pontos que para nós foram relevantes na discussão da temática: a) a problemática do lugar de formação do professor da Educação Especial; b) o sucateamento das Universidade Públicas Brasileiras; e c) a importância de que a educação inclusiva perpassasse pela formação dos alunos e professores do curso.

Percebemos que a proposta curricular atual requer que o professor, para a Educação Especial, saiba buscar o específico no geral, na totalidade do saber construído e historicamente socializado. Sua formação dar-se-á em permanente embate da teoria com sua prática pedagógica e com a extensão e a pesquisa daí decorrente. Sobretudo na proposta curricular atual, podemos identificar diferentes momentos de possibilidades, como pela via dos adensamentos nas disciplinas denominadas de Pesquisa, Extensão e Práticas Pedagógicas I, II, III E IV; disciplinas optativas e disciplinas eletivas; atividades complementares (200h); os estágios curriculares supervisionados obrigatórios; os estágios curriculares não obrigatórios; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A implementação de tais ações deve ser pensada no bojo das reformulações que vêm sendo realizadas no Curso de Pedagogia, concebendo o trabalho do professor orientado por

uma intencionalidade dirigida para a formação humana, por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores e compromissos éticos vinculados a processos metodológicos e organizacionais voltados para a apropriação, (re)elaboração e produção de saberes e modos de ação para todos os educandos da escola básica na perspectiva inclusiva.

Assim, entendemos como Barreto (2008, p. 218):

[...] que no debate sobre a Educação Especial, a escola inclusiva, deverá incorporar, na formação inicial de professores, um dos nossos maiores dilemas – que se traduz, em nossa opinião, numa delicada questão que pode ser transposta para os mais diversos aspectos da vida humana: a diferença e a difícil arte de conviver na diferença e com a diferença.

Ainda ficamos a nos questionar: de que formação para o atendimento educacional especializado falamos? Onde se dará tal formação? A quem compete a sua regulação, a sua implementação e o seu controle para assegurar a qualidade aos cursos de formação de professores para Educação Especial na perspectiva inclusiva?

## ABSTRACT

The paper is part of a research titled “The Pedagogy course of the Federal University of Espírito Santo before the actual politics for the formation of teachers: impacts and perspectives to the inclusive education”. It aims at analyzing the process of implementation of the 2006 Curriculum of the Pedagogy course of the Federal University of Espírito Santo (UFES), focusing on the teaching practices that seek for knowledge of the politics of inclusive education and the comprehension of their organizational and pedagogical implications, through the students of the

Pedagogy course. It still proposes to analyze the inquietudes occurred during the initial process of implementation of the 2006 curricular matrix of the Pedagogy course (UFES), as well as through the narrative of the students, to reveal the dilemmas for the construction of educational practices of/for the inclusive education. In the ambit of the formation politics, the thoughts of several authors is interlaced, configuring under different theoretical-methodological contributions, in the construction of possibilities within a perspective of inclusive formation. The methodology used is qualitative with different movements: analysis of documents, interviews, focal groups. It sees as challenges: solid initial theoretical-practical formation, which it is permitted to the student to reflect about the school and non school context in the search for solutions of the teachers' processes, research and management, in a way that teachers can take on responsibility of the education of all students. There is also a worry regarding the promotion of the theoretical articulation between the Pedagogy course, its students and professors, as well as the Post-Graduation course. Such articulation must contribute to reassure to Pedagogy the condition of science and for the educative practice. It concludes that the initial formation, among others, requires from college professors a specific demand and necessary knowledge to inclusion.

**KEYWORDS:** National curricular guidelines. Teachers' formation. Inclusive practices.

## REFERÊNCIAS

- 1 BAPTISTA, C. R. et al. As políticas regionais de educação especial no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E



- PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. v. 1, p. 72-95.
- 2 BARRETO, M. A. S. C. A formação de professores no curso de pedagogia da/para a educação inclusiva: tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 10., 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2006. v.1, p. 82-91.
  - 3 BARRETO, M. A. S. C. Dilemas da inclusão na educação básica frente às diretrizes para a formação em pedagogia. In: BAPTISTA, C. R. et al. **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 213-218.
  - 4 BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
  - 5 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 3, de 21 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 fev. 2006.
  - 6 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 de dez. 2005.
  - 7 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006.
  - 8 BUENO, J. G. S. et al. **As políticas regionais de educação especial no Brasil**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. v. 1, p. 1-95.

- 9 GATTI, Bernardeth Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- 10 GLAT, R. et al. 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 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2006. v.1, p. 1-12.
- 11 LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- 12 MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINE, S. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.
- 13 NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.
- 14 PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. v. 1, p. 10-16.
- 15 PRIETO, R. G. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- 16 PRIETO, R. G. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006.
- 17 SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

- 18 SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.
- 19 VIGOSTSKI, Lev Semynovytych. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1987.

**Recebido em: 2-6-2010**

**Aprovado em: 10-7-2010**