

Formação inicial de professores e satisfação com a matriz curricular relacionada à educação especial e inclusiva

Initial training of teachers and satisfaction with curricular matrix about special and inclusive education

SORIANO, Karen R. 1; MATA, Simara P. 2; FREITAS, Flaviane P. 3; LUZ, Marcela S. 4 e OLIVEIRA, Jáima P. 5

Recebido: 02/02/2019 • Aprovado: 23/04/2019 • Publicado 27/05/2019

Conteúdo

1. Introdução
2. Metodologia
3. Resultados
4. Conclusões

Referências bibliográficas

RESUMO:

Esta pesquisa objetivou traçar o perfil de estudantes e professores de duas regiões do Brasil para verificar a satisfação destes quanto às disciplinas que abordaram a Educação Especial em suas matrizes curriculares, ao longo de sua formação inicial. A coleta de dados foi efetivada por meio da aplicação de questionários. Os participantes alegaram ausência de práticas durante essa formação e insatisfação com a carga horária de conteúdos relacionados à Educação Especial.

Palavras chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Formação Docente. Matriz Curricular

ABSTRACT:

This research aimed to trace the profile of students and teachers from two regions of Brazil to verify their satisfaction regarding the disciplines about Special Education in their curricular matrices during their initial training. The data collection was carried out through the application of questionnaires. The participants claimed absence of practices during this training and dissatisfaction with the hours of content related to Special Education.

Keywords: Special Education. School inclusion. Training of teachers. Curricular matrix

1. Introdução

O panorama do qual dispomos, atualmente, acerca de políticas públicas e legislação para embasar a atuação de professores junto à Educação Especial e Inclusiva afirma, de maneira recorrente, a necessidade que a escola possui de acolher os alunos do público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2015a; 2008; DENARI; SIGOLO, 2016). Esse acolhimento, no entanto, não se trata apenas de garantir o acesso e a permanência desse alunado na escola, mas sim, de assumir o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, de maneira

efetiva. Isso, por outro lado, pressupõe a necessidade de uma preparação mínima desse ambiente para receber esses alunos, especialmente, aqueles que possuem demandas de ordens físicas, sensoriais e/ou cognitivas.

Um dos apoios que a escola tem para alcançar uma qualidade maior desse ensino voltado para esse público-alvo é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Nestes espaços ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em horário contrário ao do ensino regular e conduzido por um professor especializado na área de Educação Especial (BRASIL, 2009), com formação em nível de pós-graduação lato sensu. A principal função do AEE é a de complementar o ensino dos alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial, assegurando-lhes, por sua vez, as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular. Portanto, trata-se de um apoio que não substitui a escolarização regular (BRASIL, 2009).

Por outro lado, as particularidades do AEE indicam a necessidade de se estabelecer um planejamento pedagógico que considere as especificidades de cada sujeito que o frequenta, objetivando mais qualidade na vida escolar desses alunos e uma melhor adaptação destes no ensino regular (BRASIL, 2008; 2009). Essa é uma das explicações para a exigência de uma formação especializada desse professor. Ainda assim, essa formação não tem sido suficiente para atender todas as recomendações e atribuições destinadas a esse professor (BRASIL, 2009). Nem mesmo aqueles professores que possuem uma formação ainda mais especializada, por terem cursado habilitações, por exemplo, têm sentido segurança para atuar com a diversidade exigida pela Educação Especial e Inclusiva.

Essas são algumas das tensões que permeiam o cenário demasiadamente complexo da formação de professores para atuar com a Educação Especial e Inclusiva. Mas o fato é que é consenso que as inúmeras reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia não têm garantido a qualidade da formação do professor (CRUZ; GLAT, 2014; PIMENTA et al., 2014; POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016). E essa temática parece nunca sair de pauta.

Nesse contexto, Baptista (2013) nos aponta duas possibilidades indicadas nas discussões em torno da formação de professores que irão atuar nesse contexto. Uma delas está voltada para uma função mais direta de atendimento desse alunado, tal como vemos na maior parte dos serviços prestados atualmente e que, também, não difere muito das classes especiais. A outra parece estar mais voltada para uma formação mais promissora, com articulações entre profissionais, seguindo uma perspectiva de trabalho colaborativo (MENDES; CABRAL; CIA, 2015).

Atualmente, as principais referências que temos no que tange à legislação e às políticas públicas são: a Lei 13.146, aprovada em seis de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015a) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) aprovado em 2014 e com vigência até 2024. Em ambos os documentos é enfatizada a necessidade de se garantir a qualidade de ensino para esse público-alvo, em todas as etapas de ensino.

Recentemente, Pedroso (2016) realizou um estudo com o objetivo de analisar os currículos dos cursos de Pedagogia oferecidos por instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo, visando identificar como eles estão sendo organizados e qual o tratamento dado aos conhecimentos da área de formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da Educação Inclusiva. Um dos aspectos pontuados pela autora foi o fato de que os estudos pertinentes ao impacto das atuais políticas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva nos currículos dos cursos e na formação dos professores ainda são recentes. Muito provavelmente, pelo fato de ainda ser considerada recente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como outros documentos complementares (BRASIL, 2009).

A autora pontuou que é preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso, incluindo as atividades de pesquisa, as práticas e os estágios. Na visão da autora e levando em consideração a expansão do acesso de alunos públicos-alvo da Educação Especial nas escolas comuns de educação básica, e a indefinição no campo da formação de pedagogos na perspectiva da educação inclusiva,

permanecem em aberto pelo menos os seguintes questionamentos: qual seria o *locus* de formação inicial e continuada do professor que irá atuar no ensino comum com alunos público-alvo da Educação Especial? Quais conhecimentos teórico-metodológicos devem compor essa formação? Como garantir que o currículo dos cursos de Pedagogia supere a perspectiva disciplinar e alcance uma organização integradora, na qual a Educação Especial - na perspectiva da Educação Inclusiva - seja contemplada de maneira transversal?

É no contexto dessas discussões que o nosso artigo pretende contribuir. Dessa forma, tivemos como objetivo traçar o perfil de estudantes de pedagogia e professores atuantes na área de Educação Especial, de duas regiões distintas do Brasil, e verificar a satisfação destes participantes em relação à matriz curricular referente às disciplinas que abordaram ou abordam a temática da Educação Especial e Inclusiva, em sua formação inicial.

2. Metodologia

Essa pesquisa, de caráter descritivo, foi realizada em quatro municípios, sendo dois do estado de São Paulo e dois do estado do Paraná. A escolha dessas cidades se pautou pela presença de cursos de Licenciatura em Pedagogia, em Universidades públicas e pela presença marcante de serviços de Educação Especial nas escolas. 81 alunos (Pedagogia) e 24 professores da rede pública municipal participaram dessa coleta, totalizando 105 participantes.

Os principais critérios de seleção desses participantes foram: alunos dos terceiros e quartos anos do curso de pedagogia e professores da rede pública municipal que fizessem parte de uma equipe pedagógica para atendimento de alunos do público-alvo da Educação Especial.

Cada um destes participantes respondeu, de maneira voluntária, um questionário com questões pré-elaboradas que tinham como foco a obtenção de informações sobre a temática do presente artigo. Dois questionários foram elaborados: um voltado para o grupo de alunos e outro para o grupo de professores.

O questionário destinado ao grupo de estudantes era composto por cinco questões (abertas, fechadas e de múltipla escolha). Os temas principais foram: a realização ou não de disciplina(s) voltadas à Educação Especial e Inclusiva e a sua percepção/satisfação em relação à disciplina cursada. Uma sugestão em relação às disciplinas da matriz curricular do seu curso ligadas a essa temática também foi solicitada.

Já o questionário direcionado aos professores em exercício profissional, foi composto de dez questões (abertas, fechadas e de múltipla escolha). Os temas principais foram: aspectos de formação e tempo de atuação com alunos com deficiência em sala regular; curso e nível de formação inicial (pedagogia e/ou magistério) e natureza da instituição de formação inicial. Abordou também a percepção/satisfação do participante em relação à matriz curricular do seu curso de formação inicial. E, por fim, havia uma questão aberta com a solicitação de sugestões para aperfeiçoamento da matriz curricular de cursos de formação inicial em pedagogia.

Os dados foram coletados em ambiente escolar, tanto com os alunos, quanto com os professores e o questionário passou por avaliação de juízes da área. Os dados obtidos foram analisados com o suporte de um *software* para análise textual, o *Iramuteq* (2014). Trata-se de uma ferramenta que permite uma análise estatística, levando-se em consideração aspectos de conteúdo. Embora pouco utilizada, é possível verificar que essa análise facilita e se aproxima muito de análises qualitativas com um caráter mais voltado para excertos de relatos (França et al., 2015).

Essa análise foi realizada com os dados em conjunto (alunos e professores), com o critério de que tivessem realizado uma sugestão para a matriz curricular do curso de pedagogia. Portanto, foram analisados 79 textos ($n=79$), sendo 64 de alunos e 15 de professores. No Quadro 1 são apresentadas as variáveis utilizadas nessa análise.

Quadro 1

Variáveis utilizadas para análise

--	--	--

Variável	Descrição	Dados Obtidos	Observação
*suj_	Sujeito	1, 2 ,3, 4 (...)	Número do questionário respondido.
*gen_	Gênero	F (feminino)	Autoafirmação dada pelo sujeito.
		M (masculino)	
*est_	Estado	PR (Paraná)	Estado da localização da Universidade ou de atuação do profissional.
		SP (São Paulo)	
*sem_	Semestre	6 (sexto semestre)	Informações dadas pelo sujeito quanto ao seu período de graduação ou formação já realizada.
		8 (oitavo semestre)	
		0 (já formado)	
*inst_	Instituição	PUB (Pública)	Natureza da instituição de graduação do sujeito.
		PRI (Privada)	
*form_	Formação	ALUN (aluno)	Indicação da formação do sujeito, aluno de graduação ou já formado atuando como professor.
		PROF (professor)	
*disc_	Disciplinas EE	S (sim)	Indicação de ter cursado disciplina de formação inicial referente a educação especial.
		N (não)	
*perc_	Percepção	CP (concordo parcialmente)	Percepção do sujeito quanto a disciplina de educação especial cursada e a sua formação para atuar como docente nesta esfera.
		CT (concordo totalmente)	
		DP (discordo parcialmente)	
		DT (discordo totalmente)	
*sug_	Sugestão	S (se respondeu)	Existência ou não de indicação pelo sujeito de sugestão de formação para educação especial.
		N (não aparece)	

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

3. Resultados

3.1. Perfil dos participantes

3.1.1. Estudantes

Todos os estudantes eram provenientes de universidades públicas e todos relataram que cursaram pelo menos uma disciplina sobre Educação Especial e Inclusiva em sua formação, até o momento. Destaca-se que 46 (57,0%) desses estudantes eram do Estado de São

Paulo e 35 (43,0%) do estado do Paraná e 13 (16,0%) estavam cursando o oitavo semestre do curso de pedagogia e 68 (84,0%) o sexto semestre.

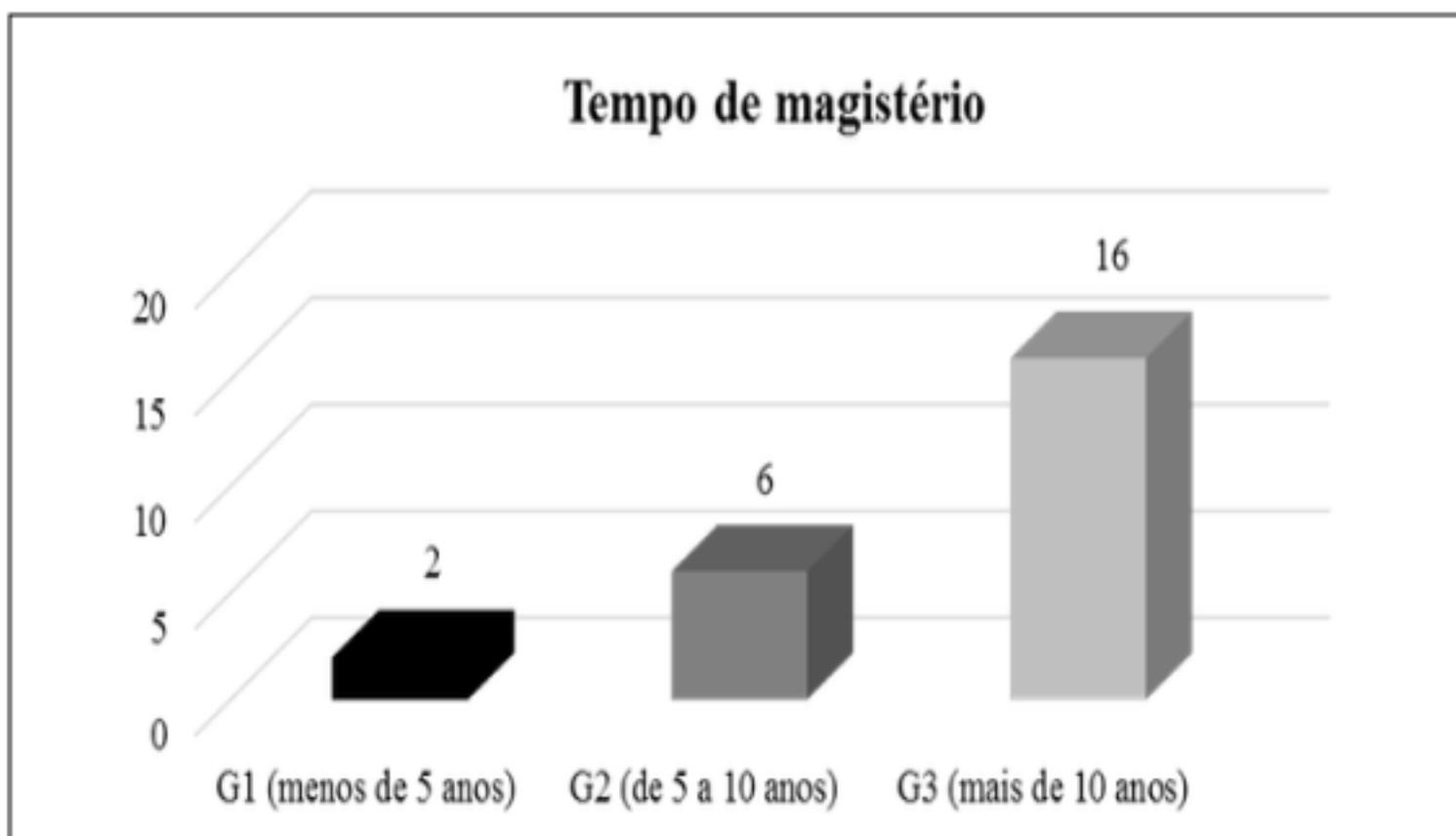
Em relação ao gênero, 74 (91,0%) dos estudantes são do gênero feminino, comprovando a esmagadora maioria em relação à profissão de professor, conforme apontado em muitos estudos, ao longo do tempo (LOURO, 1997; ROSA, 2011). Esse dado também chama a atenção, em relação aos professores, como poderá ser observado, a seguir.

3.1.2. Professores

Em relação aos professores, também, todos eram do gênero feminino, 15 (62,5%) eram do estado de São Paulo e 9 (37,5%) eram do estado do Paraná. Em relação ao caráter da instituição da formação inicial, 18 (75,0%) relataram ter sido em universidade pública e 6 (25,0%) em universidade de caráter privado. Em relação à presença de alunos com deficiência em sua sala de aula, apenas um relatou não possuir alunos com essa característica. Dos 24 professores, 18 (75,0%) relataram ter cursado ao menos uma disciplina sobre Educação Especial e Inclusiva em sua graduação e 6 (25,0%) relataram que não tiveram nenhum conteúdo sobre isso em sua formação. Este dado e o tempo de magistério foram destacados nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1

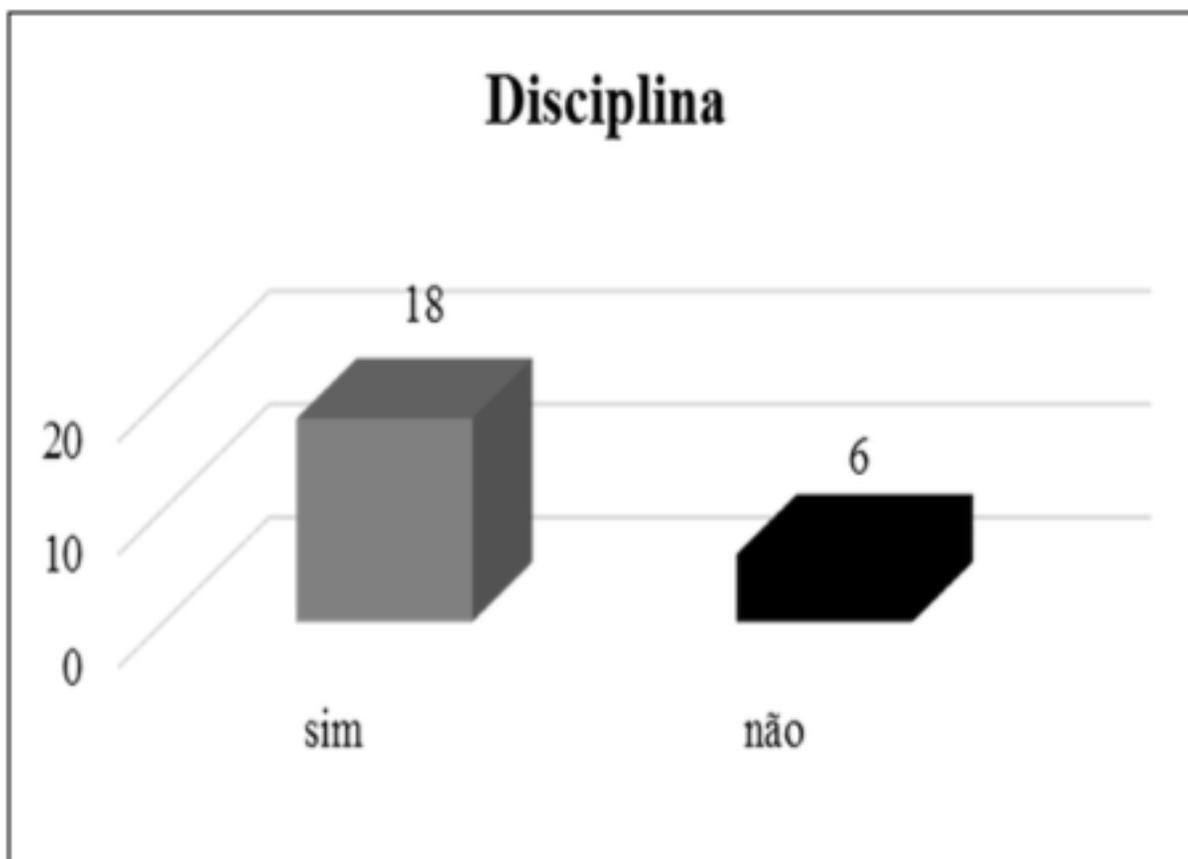
Distribuição de professores quanto ao tempo de magistério



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Gráfico 2

Distribuição de professores que tiveram disciplinas sobre Educação Especial e Inclusiva em sua formação inicial



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Chama a atenção, a frequência (25,0%) de professores atuantes, que não tiveram em sua matriz curricular de formação inicial nenhuma disciplina referente à Educação Especial e Inclusiva. Cabe ressaltar que os professores participantes, em sua maioria (91,5%), estavam formados há mais de cinco anos, como pode ser observado no Gráfico 2. E, segundo seus relatos, eles já haviam, em algum momento da carreira, atuado com alunos com deficiência em sala de aula.

Por outro lado, a experiência prática e algumas pesquisas atuais têm indicado que o fato de ter uma disciplina de Educação Especial na matriz curricular não garante que o futuro professor que atuará nessa área irá adquirir os conhecimentos teórico-metodológicos necessários ou suficientes para trabalhar com os alunos do público-alvo da Educação Especial (PEDROSO; CAMPOS; DUARTE, 2013).

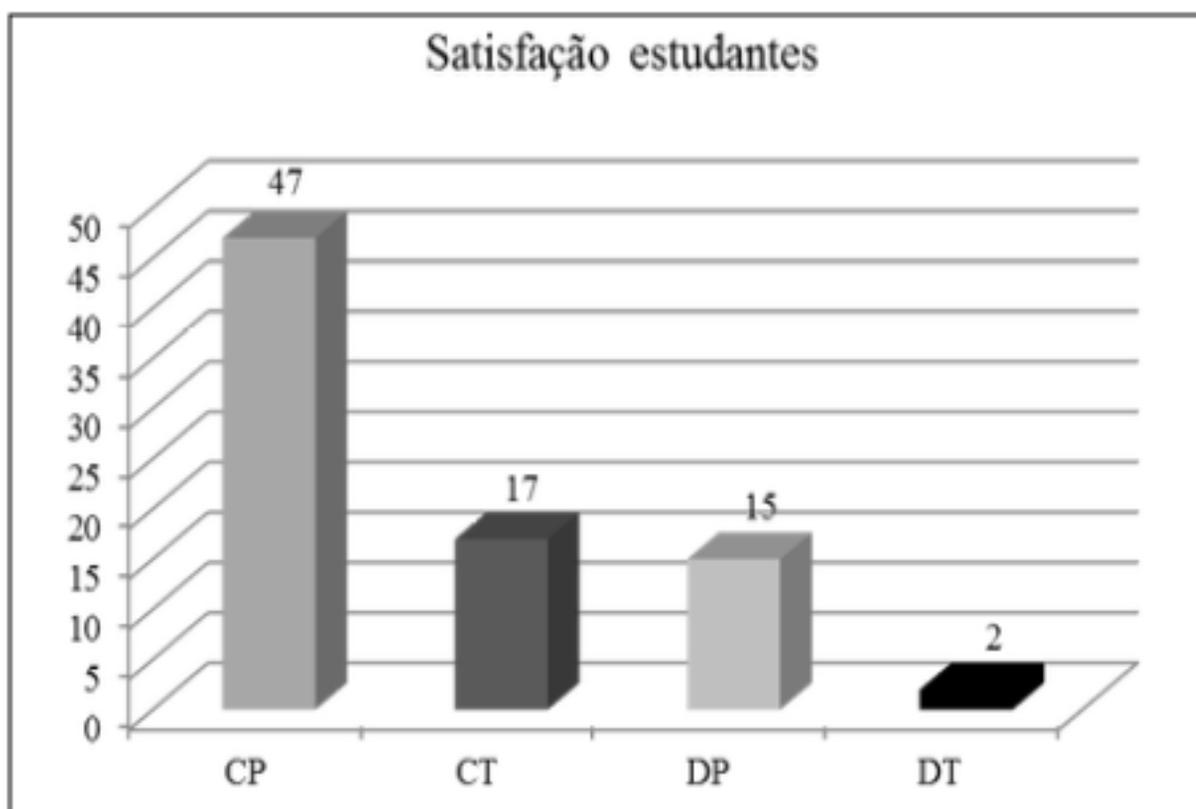
3.2. Satisfação em relação à Matriz Curricular

3.2.1. Estudantes

Na questão que avaliou o nível de satisfação em relação à matriz curricular para a formação em Educação Especial e Inclusiva, obtivemos, em relação aos estudantes: 47 (58,0%) concordaram parcialmente (CP), 17 (21,0%) concordaram totalmente (CT), 15 (18,5%) discordaram parcialmente (DP) e apenas 2 (2,5%) discordaram totalmente (DT) com a seguinte afirmação: "Em minha formação inicial as disciplinas da matriz curricular do meu curso abordaram a temática educação especial inclusiva de forma satisfatória para a minha atuação futura com alunos com deficiência." Estes dados foram destacados no Gráfico 3.

Gráfico 3

Satisfação dos estudantes em relação à matriz curricular de sua formação inicial



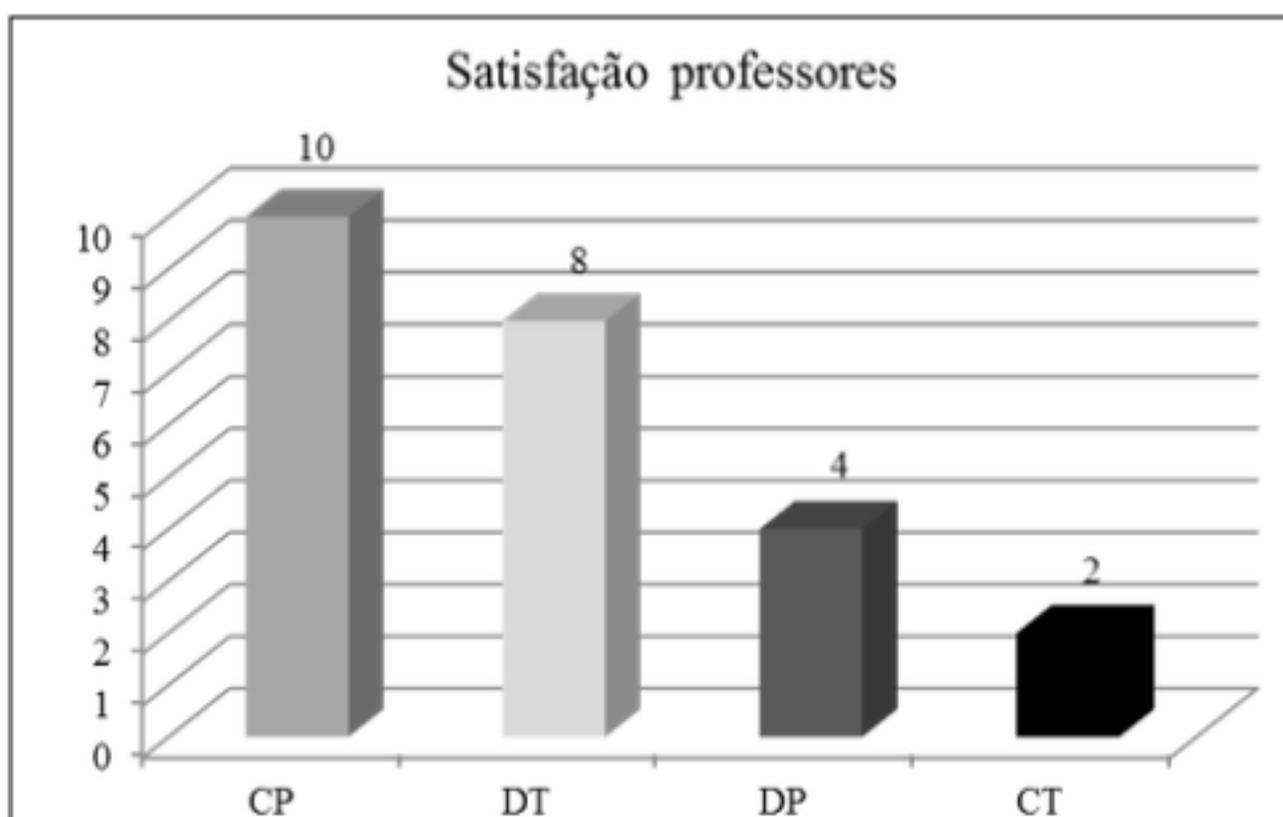
Legenda: CP – concordo parcialmente; CT – concordo totalmente; DP: discordo parcialmente; DT- discordo totalmente. Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

3.2.2. Professores

Nessa mesma questão que avaliou o nível de satisfação em relação à matriz curricular para a formação em Educação Especial obtivemos, em relação aos professores: 10 (41,5%) concordaram parcialmente (CP), 8 (33,0%) discordaram totalmente (DT), 4 (16,5%) discordaram parcialmente (DP) e apenas 2 (8,5%) concordaram totalmente (CT) com a seguinte afirmação: “Em minha atuação hoje como docente de alunos com deficiência eu considero que a minha formação inicial e os estudos das disciplinas da matriz curricular do meu curso foram suficientes para me embasar uma boa prática.” Estes dados foram destacados no Gráfico 4.

Gráfico 4

Satisfação dos professores em relação à matriz curricular de sua formação inicial



Legenda: CP – concordo parcialmente; CT – concordo totalmente;
DP: discordo parcialmente; DT- discordo totalmente.
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Ao observarmos os dados dos Gráficos 3 e 4, vemos que a satisfação dos professores é de

33,0% e a dos alunos é de apenas 21,0% o que demonstra uma necessidade eminente de se repensar o processo de formação inicial dos professores que atuarão, especialmente, na educação básica, em que o número de matrículas de alunos com deficiência tem aumentado consideravelmente (BRASIL, 2015b).

Este dado vem ao encontro de um estudo realizado por Agapito e Ribeiro (2014) com 124 alunos graduandos do último ano de diferentes cursos de licenciatura que tinha como objetivo conhecer suas concepções acerca da educação inclusiva. Nesse estudo foi constatado que 94% dos participantes apontavam lacunas em seus cursos de licenciatura, indicando que os cursos não os preparavam para uma atuação na perspectiva da inclusão.

Não podemos esquecer que os dois grupos estavam em momentos e formações distintos: um grupo estava no processo de formação inicial no momento da pesquisa e por determinação legal cursavam disciplinas relacionadas à temática Educação Especial Inclusiva e, outro grupo havia sido formado em um período no qual não havia exigência de disciplinas desta área em cursos de formação inicial para docência. No entanto, ambos destacam lacunas neste processo formativo, seja pela ausência da disciplina e/ou pela forma como o tema foi apresentado e/ou organizado dentro de uma disciplina. Na prática, as lacunas apresentadas na formação inicial trazem consequências negativas no processo de escolarização dos alunos, neste caso específico, dos alunos com deficiência.

Pletsch (2009) em um estudo sobre pesquisas na área da formação de professores para a inclusão apresenta um grande número de pesquisadores que têm reafirmado a necessidade de melhorias na formação inicial dos professores e que a realidade tem evidenciado que os professores não estão preparados para receber em suas salas alunos com deficiência.

Um dado relevante deste estudo é o fato de 62,5% dos professores participantes terem relatado a procura, por interesse e/ou necessidade própria, por cursos de formação continuada em nível de pós-graduação na área da Educação Especial Inclusiva, a fim de minimizar as lacunas deixadas na formação inicial (PLETSH, 2009).

No que se refere à formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), define no artigo 62, no parágrafo 1º, que é de responsabilidade da União, Estado e Municípios promover tanto a formação inicial quanto a continuada, e no inciso 2º do mesmo artigo menciona a possibilidade da formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério utilizar-se de recursos e tecnologias de educação a distância, incluindo também no inciso 3º essa possibilidade para a formação inicial. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.272) este artigo traz alterações que propiciam “[...] um aligeiramento da formação docente, o que é contraditório com o discurso de importância da educação no mundo contemporâneo e conflitante com a necessidade do País de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica”.

No Brasil, ao se falar em formação continuada “[...] enquanto espaço de aprofundamento, ampliação de conhecimentos e avanço profissional docente foi, de certa forma confundida como espaço compensatório das lacunas deixadas pela formação inicial” (FREITAS et al., 2015, p.16). Formação continuada possui uma infinidade de concepções, sendo que, em sua maioria, consideram o espaço escolar como privilegiado da formação, pois é nele que ocorrem os conflitos e dificuldades que são então percebidos pelos professores e então buscam superá-los (FREITAS et al., 2015).

3.2.3. Sugestões em relação aos conteúdos de disciplinas de Educação Especial e Inclusiva

No que se refere aos alunos, obtivemos respostas com sugestões de 64 (79,0%) participantes. Na análise dos professores obtivemos respostas com sugestões de 15 (62,5%) participantes.

O conteúdo único do *corpus textual* analisado pelo programa *Iramuteq* (2014) compreendia posições neutras, favoráveis e desfavoráveis em relação à matriz curricular na área da educação inclusiva de crianças com deficiência de cursos de formação inicial, bem como sugestões de melhorias. O programa reconheceu a separação do *corpus* em 79 respostas e as dividiu em seis classes, conforme apresentado na Figura 1, a seguir:

	<p>distanciada da realidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precisa de mais aula prática. • Deveria realmente sair do papel as coisas que são lindas maravilhosas, mas que, na prática, deixam a desejar. • Deveria ter aulas práticas para uma melhor aprendizagem.
Fundamentação Teórica e Formação Tecniciста	<ul style="list-style-type: none"> • Por mais que o nosso curso tenha abordado de uma maneira rasa essa temática, até pelo fato de não termos muito tempo para cada disciplina, falta abordar Educação Especial como um todo, pois saímos com o pensamento, no princípio, de que a inclusão, em sua grande maioria, era de Deficiência Física. • Acredito que as disciplinas e professores que tivemos abordaram muito bem, de forma que pudemos entender o suficiente. E que, no aprofundamento nessa área, podemos entender ainda mais. • Concordo com o que está proposto na Matriz Curricular do curso atualmente, tudo o que é abordado e agregado em relação de novidades é bem-vindo para nós como professores, independente da escolha de aprofundamento. • Como teremos alunos com deficiência, acho que a formação precisaria ser mais aprofundada, e não tão rasa com ideais apenas.
Formação específica para a Educação Especial na perspectiva da inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Um tempo maior na duração da disciplina. • A adaptabilidade em vários segmentos: físicos, tecnológicos, humanos, necessitam de melhorias. A sugestão seria que estes alunos, da Educação Especial, fossem a última palavra, mesmo que em alguns momentos. • O curso poderia apresentar métodos diversos para trabalhar nessa perspectiva, pois foram poucos os que foram apresentados. • Abordar, um pouco mais a fundo, os tipos de deficiências, características mais comuns. Situações práticas de sala de aula, estágios nessas áreas de Educação Infantil, Educação Especial.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

A dificuldade de articulação entre teoria e prática bastante evidenciada nos relatos dos participantes, também apareceu no estudo de Vilela-Ribeiro e Benite (2010). Neste estudo, os autores constataram que os participantes não se sentiam preparados para atuar na perspectiva da educação inclusiva. Mesmo assim, eles demonstraram um alto nível de aceitação em relação à inclusão de todos os alunos na escola regular. Nessa mesma perspectiva, Agapito e Ribeiro (2014) verificaram que 54% dos participantes de sua pesquisa não estavam satisfeitos com a articulação entre aspectos teóricos e práticos, em relação à educação inclusiva nas disciplinas que tiveram.

Denari e Sigolo (2016), ao analisarem documentos relacionados à Educação Especial e Inclusiva, com foco para a Política Nacional (BRASIL, 2008) alertaram para as habilidades exigidas em relação ao professor que pretende atuar em classes comuns com alunos do público-alvo da Educação Especial. As autoras pontuaram que nestes documentos ficam claros os valores e o desenvolvimento de competências desses profissionais, de tal modo que consigam: a) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; b) flexibilizar a ação pedagógica, nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; c) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; d) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Por outro lado, as autoras alertam que as competências pedagógicas e didáticas permitiriam aos professores cooperar sobre uma base comum, racional, que os levaria a resolver problemas, conjuntamente. Este seria o passo inicial para uma mudança, com qualidade, tanto para a Educação quanto para a Educação Especial.

Reforçando essa discussão, numa análise sobre os Projetos Políticos-Pedagógicos de três Cursos de Pedagogia de universidades do estado de São Paulo, Poker, Fernandes e Colantonio (2016) inferiram que a partir dessas análises e de aspectos presentes na literatura, é possível compreender o papel político da instituição de ensino, a forma como ela se vincula a um determinado projeto de sociedade e como implementa e organiza o trabalho pedagógico. Após analisar comparativamente os projetos pedagógicos dos três cursos foi possível constatar o seguinte: em relação aos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, verificou-se que os seus três cursos apresentam uma base filosófica que incorpora explicitamente os princípios da educação inclusiva. Quando se analisaram os Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, verificou-se que apresentam uma base filosófica que não incorpora explicitamente os princípios da educação inclusiva e, por fim, em relação aos seis cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, constatou-se que nenhum deles incorpora explicitamente, nesse campo, os princípios da educação inclusiva.

Desse modo, as autoras concluíram que o estudo sobre esses Projetos Pedagógicos possibilitou revelar que o paradigma da educação inclusiva ainda não foi plenamente incorporado por todos os cursos de Pedagogia (POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016).

4. Conclusões

Tivemos como objetivo traçar o perfil de estudantes de pedagogia e professores atuantes, de duas regiões distintas, e verificar a satisfação destes participantes em relação à matriz curricular referente às disciplinas que abordaram ou abordam a temática da Educação Especial e Inclusiva, em sua formação inicial. Consideramos que estes objetivos foram alcançados, de maneira satisfatória e os dados obtidos, permitiram algumas considerações.

Em nossos dados verificamos uma alta frequência (25,0%) de professores atuantes, que não tiveram em sua grade curricular de formação inicial nenhuma disciplina referente à Educação Especial. Esse perfil é preocupante na medida em que existem saberes e práticas de aspectos específicos relacionados ao público-alvo da Educação Especial que requerem atenção, seja no Atendimento Educacional Especializado ou na sala de ensino comum. Considera-se, portanto, que o estudo identificou na percepção de alunos graduandos e professores atuantes possíveis falhas no processo de formação inicial para a docência na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência.

Sobre a satisfação dos participantes em relação à Matriz Curricular, tanto os alunos em formação, quanto os professores destacaram lacunas em seu processo formativo, seja pela ausência da disciplina e/ou pela forma como o tema foi apresentado e/ou organizado dentro de uma disciplina. Isso implica diretamente o processo de escolarização dos alunos do público-alvo da Educação Especial, principalmente em relação aos conhecimentos específicos que muitos destes alunos requerem.

Sobre as temáticas identificadas nos relatos dos participantes, foi possível considerar que se fala bastante da matriz curricular do curso de pedagogia, bem como sobre a atuação docente com o público-alvo da Educação Especial. As sugestões coincidem com a opinião de que o curso deveria ter mais aspectos da prática docente, assim como poderia fornecer uma formação com maior duração de disciplinas ligadas à Educação Especial. Há ainda, por parte dos professores, a crítica de que as disciplinas contidas na matriz curricular não foram suficientes para a prática docente, de forma que muitos disseram ter procurado cursos de formação continuada (*lato sensu* ou não) para a melhoria do trabalho com o público em questão. Nessa direção, as sugestões permanecem em torno da duração das disciplinas e de reflexões acerca da teoria e da prática trabalhada durante essas disciplinas da grade curricular obrigatória.

Surgiu, também, indicativos de se estudar mais sobre as especificidades de cada deficiência, o que retoma uma discussão bastante presente nas formações atuais, em razão do modelo de formação que foi extinto, a partir das diretrizes de 2006 (BRASIL, 2007).

Por fim, foi possível considerar uma crítica bastante contundente em relação à matriz curricular do curso de pedagogia: o modo tecnicista ou superficial com que o tema da

Educação Especial é tratado, sem nenhum aporte prático. Fala-se ainda, de fragilidades para a formação do pedagogo neste campo de atuação, principalmente nas especificidades do trabalho “na realidade” em que o aluno está inserido.

Todas essas pontuações nos remetem, por sua vez, a uma questão de extrema importância e que também não sai de pauta, em relação às reformulações curriculares: o estágio curricular nos cursos de Pedagogia. Esses aspectos nos evidenciam a necessidade de uma formação específica, mas que por outro lado, esteja articulada às outras áreas de atuação do Pedagogo. Ou seja, é necessário contemplar a Educação Especial com uma perspectiva Inclusiva que, de fato, perpassa todas as esferas dessa formação, sem perder de vista as especificidades que essa área também exige.

Referências bibliográficas

AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. M. (2014). A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para diversidade. In: X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Reunião Científica Regional da ANPED. Florianópolis. *Anais da X ANPED SUL, 2014*, p.1-20. Disponível em <xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/535-0.pdf>. Acesso em 06 jan. 2016.

BAPTISTA, C. R. (2013) Ação pedagógica e educação especial para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado* (p. 43-61). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

BRASIL (1996). *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEEB.

BRASIL (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEEP. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

BRASIL (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília/DF.

BRASIL (2014). *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BRASIL (2015). *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF.

BRASIL (2015b). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Dados Finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2014 – Anexo II*. Brasília/DF: O Instituto. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar>>. Acesso em: 20/05/2015.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. (2014). Formação de professores para a Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C.; MIURA, R. K. K.; MELLO, P. M.; OLIVEIRA, R. T. O. (Orgs.). *Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar* (p.13-36). Curitiba: CRV.

DENARI, F.; SIGOLO, S. R. R. L. (2016). Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S.; GIROTO, C. M. *Educação Inclusiva: em foco a formação de professores* (p. 33-58). São Paulo: Cultura Acadêmica.

FRANÇA, C. A. P. R; et al. (2015.) A reação de mulheres molestadas na Índia: análise construtivista dos comentários de internautas brasileiros. *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP*, Marília, n.16, p.196-212.

FREITAS, F. P. M. et al. (2015). Políticas Públicas de Formação Docente: história, conceitos e

perspectivas do processo de formação inicial e continuada. In: KLEIN, R.; GODOY, M. A. B. (Orgs.). *Amplitude de Olhares na formação de Professores* (p. 11-28). Curitiba: CRV.

IRAMUTEQ (2014). *Software livre*. Versão 0.7 Alpha 2. Desenvolvido por Pierre Ratinaud. Disponível em: <www.iramuteq.org>. Acesso em: 05 out. 2015.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (2012). *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.

LOURO, G. (1997) *Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação*. In: CATANI, D. et al. (Orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A.; CIA, F. (2015). O Atendimento Educacional Especializado e a Formação de professores Especializados: conclusões. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de professores em Educação Especial* (p. 513-528). São Carlos: M&M Editora, ABPEE.

PEDROSO, C. C. A. (2016). Os cursos de pedagogia do estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da educação inclusiva: O que indicam as matrizes curriculares. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. *Educação inclusiva: em foco a formação de professores* (p. 33-58). São Paulo: Cultura Acadêmica.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. (2013). Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 17 (1), p. 40-47.

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

PLETSH, M. D. (2009). A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba, n. 33, p.143-156.

POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. (2016) Inclusão e formação de professores: Análise dos projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Universidade de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. *Educação inclusiva: em foco a formação de professores* (p. 59-76). São Paulo: Cultura acadêmica.

ROSA, R. V. M. (2011). Feminização do magistério: representações e espaço docente. *Revista Pandora Brasil - Edição especial nº 4 "Cultura e materialidade escolar"*, p.1-19.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. (2010). A educação inclusiva na percepção de professores de química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 16 (3), p. 585-594.

1. Pedagoga, mestre em Educação. Cursando doutorado em Educação pela UNESP/ Marília, Linha de Educação Especial. karenrsoriano@gmail.com

2. Pedagoga e Fisioterapeuta, mestre em Educação. Cursando doutorado em Educação pela UNESP/ Marília, Linha de Educação Especial. simaraps@yahoo.com.br

3. Pedagoga, mestre em Educação. Cursando doutorado em Educação pela UNESP/ Marília, Linha de Educação Especial. flavianefreitas@ymail.com

4. Pedagoga. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. marcelaa.sluz@gmail.com

5. Fonoaudióloga e Pedagoga. Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNESP/Marília. jaimafono@gmail.com
