



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

JULIANA MARCHIORE MELO DE LIMA

**ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE  
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES E FACULDADES  
PRIVADAS DA REGIÃO DE LONDRINA EM RELAÇÃO À  
FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO E/OU ATUAÇÃO JUNTO A  
ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS ANTES E APÓS  
AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2006.**

LONDRINA-PR  
2009

---

JULIANA MARCHIORE MELO DE LIMA

ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS  
UNIVERSIDADES E FACULDADES PRIVADAS DA REGIÃO DE  
LONDRINA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO E/OU  
ATUAÇÃO JUNTO A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS  
ANTES E APÓS AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2006.

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de Educação  
da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.Dra.Célia Regina Vitaliano

LONDRINA-PR  
2009

JULIANA MARCHIORE MELO DE LIMA

ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS  
UNIVERSIDADES E FACULDADES PRIVADAS DA REGIÃO DE  
LONDRINA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO E/OU  
ATUAÇÃO JUNTO A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS  
ANTES E APÓS AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2006.

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Departamento de Educação  
da Universidade Estadual de Londrina.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>.Dra. Célia Regina Vitaliano  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>.Ms .Márcia Bastos de Almeida  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>a</sup>.Dra .Simone Moreira de Moura  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

*Dedico este trabalho à minha família e principalmente as minhas amigas Amanda e Daiane, por sempre estarem ao meu lado, ajudando e estimulando os meus estudos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Em nossa vida sempre precisamos de pessoas que nos ajudem a conquistar nossos objetivos. E este trabalho só foi possível, pois pessoas especiais que sempre estiveram ao meu lado contribuindo para isso.

Agradeço à Deus, por me acompanhar e fortalecer nos caminhos mais difíceis.

Agradeço, de forma especial, aos meus pais, Alberlito e Nair e à minha irmã Andressa, pelo carinho e pelo grande apoio que sempre me deram em minha vida.

Agradeço a minha avó Vicentina que não está mais entre nós , pelo seu amor e carinho que sempre teve comigo.

Meu agradecimento aos professores, que durante o curso compartilharam suas experiências e conhecimentos.

Às minhas amigas de curso principalmente Amanda e Daiane pela ajuda e pelo grande elo de amizade formado.

Agradeço às Coordenadoras dos cursos de Pedagogia das IES privadas , que gentilmente, aceitaram contribuir com esse trabalho.

Agradeço à professora Célia Regina, que ao orientar este trabalho, o fez com muito carinho e dedicação.

À todos deixo meu abraço.

**DE LONDRINA EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO E/OU ATUAÇÃO JUNTO A ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS ANTES E APÓS AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2006.** 2008- 2009. 57 FOLHAS. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA ) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, LONDRINA,2009.

## **RESUMO**

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, que envolveu; pesquisa bibliográfica, coleta de dados, análise e relato dos resultados. A respectiva pesquisa foi realizada com os Cursos de Pedagogia das instituições privadas, no município de Londrina. Tendo como objetivo conhecer como os cursos de Pedagogia na cidade de Londrina, desenvolvidos nas instituições de ensino superior privadas, vêm realizando a preparação de seus graduandos para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como base a análise dos dois últimos projetos pedagógicos implantados, antes e depois da aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia. Este trabalho consiste uma análise derivada do projeto de pesquisa denominado “Análise dos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo , em relação à formação para inclusão e/ou atuação junto a alunos com necessidades educacionais especiais antes e após as diretrizes curriculares de 2006, coordenado pela professora Célia Regina Vitaliano. O trabalho consiste em três capítulos, onde o primeiro reúne idéias de autores como Mazzotta, Mendes e Rodrigues sobre a História da Educação Especial; O processo de Inclusão; A formação dos Professores; O currículo e A História das Universidades privadas. O segundo capítulo descreve a metodologia de trabalho e a realização da pesquisa. Já no terceiro capítulo, trata-se da discussão e análise de dados, a partir da grade curricular e ementa das disciplinas dos cursos de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Necessidades Especiais, Inclusão, Educação Especial, Formação de Professores.

**LISTAS DE QUADROS**

**Quadro 1** – Caracterização das disciplinas diretamente relacionadas ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em cada uma das IES pesquisadas com suas respectivas cargas horárias identificadas nos projetos pedagógicos (anterior a 2006 e posterior a 2006).....43

**Quadro 2** – Caracterização das ementas das disciplinas diretamente relacionadas ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em cada uma das IES pesquisadas identificadas nos projetos pedagógicos anterior a 2006 e posterior a 2006.....46

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia

UNINORTE – Faculdade Norte Paranaense

ICES – Faculdade Catuai: Instituto Catuai de Ensino Superior

INESUL – Faculdade Integrado Inesul: Instituto de Ensino Superior de Londrina

PITÁGORAS – Faculdade Pitágoras – Campus Metropolitana



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>10</b>
2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	10
2.2 O PROCESSO DE INCLUSÃO.....	12
2.3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	20
2.4 CURRÍCULO.....	32
2.5 ENSINO SUPERIOR.....	34
<b>3 MÉTODO.....</b>	<b>39</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>42</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>55</b>

## 1- INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um subprojeto derivado do projeto de pesquisa denominado “Análise dos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo, em relação à formação para inclusão e/ou atuação junto a alunos com necessidades educacionais especiais antes e após as diretrizes curriculares de 2006, coordenado pela professora Célia Regina Vitaliano.

Tendo em vista a proposta do referido projeto a presente pesquisa tem os seguintes objetivos:

- Conhecer como os cursos de Pedagogia na cidade de Londrina, desenvolvidos nas instituições de ensino superior privadas, vêm realizando a preparação de seus graduandos para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como base a análise dos dois últimos projetos pedagógicos implantados, antes e depois da aprovação das novas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.
- Verificar se o projeto pedagógico do curso de pedagogia, desenvolvido nas instituições de ensino superior privadas de Londrina implantado de acordo com as diretrizes curriculares publicadas em 2006, aprimorou ou não o processo de formação dos pedagogos para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, tendo como critério de comparação o projeto pedagógico desenvolvido anteriormente á referida diretriz.
- Analisar os conteúdos propostos nas ementas das disciplinas, relacionadas a esta questão nos projetos dos cursos de pedagogia que, atualmente estão sendo desenvolvidos.

Os temas que serão abordados, no referencial teórico são; a história da Educação Especial; o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a formação dos professores, currículo e a história das universidades particulares.

## **2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A história da educação especial**

A educação especial surgiu no século XVI, com médicos pedagogos que passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos considerados ineducáveis, devido a isso a educação especial nasce, “com uma ênfase no ensino especial ou, em seu aspecto pedagógico ou metodológico”, em uma sociedade em que a educação formal era direito de poucos. (Glat, 2007; Mendes, 2002).

No final do século XIX com o declínio dos esforços educacionais e do cuidado meramente custodial, a institucionalização em asilos e manicômios passou a ser a meta de tratamento dos alienados.

Mazzotta (1996) comenta que o atendimento escolar especial para os deficientes teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século XIX, foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Segundo Mendes(2002), no século XX surge as classes especiais nas escolas públicas, nesse mesmo século elabora-se os principais componentes da Educação Especial que seria um corpo teórico-conceitual, algumas propostas metodológicas de ensino e uma organização de serviços educacionais.

Rodrigues (2006) argumenta que a Educação Especial brasileira concentrou-se, até os anos 1960, em iniciativas mais localizadas, no âmbito escolar, bastante restritas às instituições especializadas, públicas ou, principalmente privadas. As classes especiais já existiam em algumas redes públicas, mas não de forma expressiva e acompanhavam lentamente, a expansão do ensino primário e de seus problemas, tal como o crescente fracasso escolar nas séries iniciais.

Ele destaca ainda que a partir do final dos anos 1960 e de modo mais destacado nos anos 1970:

(...) as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a lei nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo da reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/educação especial) (RODRIGUES, 2006, p.87).

Segundo o autor nas denominadas pirâmides de integração ou sistema de cascata, modelo que apresentava níveis de atendimento adequados às características dos alunos e organizados de modo que permitisse a mobilidade para espaços menos segregados, a escola e a classe especial eram indicadas como apropriadas apenas para alunos com deficiência severa, prevendo-se que a ampla maioria dos alunos considerados deficientes tinham condições para (e deveriam) ser atendidos por meio de apoio aos trabalhos desenvolvidos nas classes comuns (ensino itinerante, salas de recursos e outros).

O sistema de cascatas descrito por Deno (apud Coll, 1995) é um dos pontos de referência nos trabalhos mais modernos, e sua importância deve-se em grande parte ao fato de que a ênfase foi dada às possibilidades educacionais e de aprendizagem do aluno e não às clássicas taxonomias da deficiência.

A década de 70 ficou marcada por mudanças filosóficas e as escolas comuns passaram a aceitar a ideia de incorporar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns ou classes especiais ou de recursos, em ambientes com o mínimo possível de restrição.

Mendes; (2002) também comenta que eram passíveis de integração escolar nos anos 70, aqueles estudantes que conseguissem se adaptar à classe comum, sem modificações no sistema, e aqueles alunos que não conseguiam se adaptar ou acompanhar os demais alunos eram excluídos.

O processo de integração teve como pressuposto que o problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola na medida em que pressupunha que a escola regular dava conta de educar bem ao menos os considerados normais. ( Mendes;2002)

Segundo Ferreira apud Rodrigues (2006) nos anos de 1980 dentro do processo de abertura democrática do país, destacaram-se dois movimentos diretamente relevantes para a área de Educação Especial: O primeiro, nos Estados em que a oposição foi vitoriosa, reformas educacionais da educação básica promoveram a revisão dos processos de organização, gestão e avaliação da escola pública, promovendo a criação dos ciclos e revendo o regime seriado que possibilitava a reprovação a cada série. Nesse contexto de ampliação reforçada do acesso, de crítica às práticas de discriminação contra os alunos de baixa renda e de uma quebra, ainda que parcial, dos processos de homogeneização das turmas, criaram-se melhores condições para reduzir o fluxo de alunos das classes comuns para as classes especiais. E acumularam-se as críticas a essas classes, derivadas da revisão da postura ideológica no interior dos sistemas e do questionamento das formas de sua constituição e funcionamento com base nas pesquisas acadêmicas.

O segundo aspecto que o autor cita é a mobilização em torno do processo da Constituinte, na segunda metade daquela década, até a aprovação da Constituição Federal em 1988, naquele contexto de redemocratização, ganharam maior força e visibilidade as aspirações de grupos historicamente excluídos, entre eles o das pessoas com deficiência, cujas expectativas foram parcialmente contempladas em vários dispositivos constitucionais.

Considerando que nos anos 90 do último século vimos emergir os contornos mais claros do movimento mundial de inclusão que é foco desta pesquisa, tendo em vista que estudamos a preparação oferecida nos cursos de Pedagogia para sua implementação em nossas escolas, a seguir apresentamos análises específicas a respeito deste processo.

## **2.2 O processo de inclusão**

Mendes (2002, p.61) explica que o movimento de inclusão é:

(...) um movimento mundial denominado de inclusão social, ele foi uma construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam em parceria, efetivar a equiparação

de oportunidades para todos e também a construção de uma sociedade democrática, todos conquistariam a sua cidadania.

No Brasil o movimento de resistência contra a exclusão social teve o seu maior impacto na discussão das políticas públicas, especificamente, na política educacional, embora o debate sobre a educação inclusiva não tenha nascido no contexto da Educação Especial, se aplica também a ela, na medida em que sua clientela também faz parte daquela população excluída da escola e da sociedade. Entretanto, ela não pode ser reduzida à crença de que para implementá-la basta colocar crianças e jovens e adultos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares ou nas classes comuns. (Mendes; 2002)

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

(...)o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação .

Neste documento a educação inclusiva constitui-se um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. A Educação Inclusiva atenta a diversidade inerente à espécie [humana](#), busca perceber e atender as [necessidades educacionais especiais](#) de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de [ensino](#), de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Para Glat (2007) a educação inclusiva:

(...) significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a

aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem, precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais.

Segundo Vitaliano(2008) a escola se organizou historicamente para ser indiferente às diferenças, com práticas homogêneas, contrastantes com a proposta de educação inclusiva que prevê o atendimento e respeito as diferenças, que implica mudanças, especialmente nos procedimentos relacionados ao currículo escolar e ao sistema de avaliação.

Santos e Paulino (apud Vitaliano 2008, p.12) comentam que:

Uma sociedade sem exclusões é um vislumbre , pois a inclusão inexiste sem a exclusão, portanto a inclusão se torna a luta contra as exclusões e, dessa forma, ao buscarmos desenvolver tal processo nas escolas, construindo escolas inclusivas, estamos instaurando idéias democráticas e revolucionárias, uma vez que em escolas inclusivas teremos uma estrutura social menos hierarquizada e menos excludente, de acordo com o argumento de que todos temos o mesmo valor, pelo simples fato de sermos humanos.

Eles ainda comentam que a educação inclusiva traz uma contribuição que vai além da visão neoliberal de capacitação, possibilitando o convívio de todos com a riqueza que é a diversidade e favorecendo a formação de indivíduos mais críticos para decidir, e não para servir.

A filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, em comunidades educativas, que devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais, independente de ter ou não deficiência(ARNAIZ, 2005).

Estas idéias foram inicialmente apresentadas na Declaração de Salamanca, a qual segundo Mendes (2002) apresenta as principais diretrizes e os princípios orientadores da educação inclusiva, as quais são:

Toda criança tem direito fundamental á educação, e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de considerar a vasta diversidade de tais características e necessidades, sendo que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, a qual deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Escolas regulares com tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos, além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo de todo o sistema educacional. (pg.67)

Para qualquer escola, se tornar inclusiva, há a necessidade de uma intensa e profunda revisão e mudança em sua organização e práticas pedagógicas.

Segundo Rodrigues (2008) na Educação Inclusiva a preocupação central deve ser a de remover as barreiras que, de uma forma muitas vezes escondida, existem na escola e que se tornam intransponíveis, quando se trata de acolher um aluno com dificuldades, são por exemplo, barreiras oriundas das condições de acessibilidade, da organização escolar e do currículo.

Para o autor os recursos necessários para a escola se tornar inclusiva, são diversos, tais como:

(...) seria necessário desenvolver programas de formação em serviço que qualifiquem os professores e outros profissionais para trabalharem em educação inclusiva, os recursos materiais são freqüentemente importantes para poder responder com qualidade à diversidade dos alunos, um exemplo destes recursos materiais são os meios informáticos que permitem, em alguns casos (paralisia cerebral e cegueira) diminuir sensivelmente os problemas que a deficiência coloca à escolarização, e por último o acréscimo de recursos humanos é também importante para o desenvolvimento de uma política de educação inclusiva não deve haver a tentação, por parte dos sistemas educativos, de pensar que a educação inclusiva é uma forma de baratear a educação. As escolas, para poderem responder competentemente à diversidade dos alunos, necessitam dispor de recursos que, em última instância, as possam tornar concorrenciais com o nível de atendimento das escolas especiais. (RODRIGUES; 2008 ;p.38)

O autor ainda comenta que o professor de Educação Especial torna-se:



(...) um recurso da escola no seu conjunto, para promover a aprendizagem de aluno que, ao longo da sua vida escolar, podem evidenciar dificuldades. Esta perspectiva global da escola, permite encontrar diversas formas de participação de toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores, etc.) nas soluções que visam promover o sucesso da aprendizagem. Em alguns países existem mesmo quadros de professores de Educação Especial (ou de Necessidades Educacionais Especiais) vinculados a cada escola. A estes profissionais cabe, sobretudo, encontrar, recrutar e organizar o apoio que o aluno necessita, seja na escola ou na comunidade. Este apoio, se seguirmos a concepção mais lata de Educação Inclusiva deveria ser prestado a todos os alunos que tem dificuldades. Daí que , em algumas regiões e países, estes professores tenham designações do tipo “ Professor de apoio ao Desenvolvimento da Escola”. (RODRIGUES ; 2008; pg.37)

Segundo Damasceno (2006) ao pensar na necessidade de educação inclusiva se afirma a existência da exclusão, pois a educação deveria ser para todos, e se ela é hoje inclusiva é porque existem excluídos. Este autor reforça a idéia de que a escola inclusiva é o espaço da convivência da diversidade, da construção do sentido do que é verdadeiramente democracia, é a escola onde todos têm seu lugar.

Segundo o autor constitucionalmente, as crianças e adolescentes deficientes têm direitos e deveres garantidos pela Constituição da República(1988) , quanto a isso é importante destacar a análise feita por Eugênia Fávero (apud Damasceno 2006, pg.63,64), Procuradora da República, quanto aos dispositivos constitucionais que fundamentam a inclusão escolar de deficientes:

A nossa constituição elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art 1º, incisos II e III), e como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3º, inciso IV). Garante ainda, expressamente, o direito á igualdade (art.5º) e trata nos artigos 205 e seguintes, do direito de todos á educação. Esse direito deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho(art.205). Além disso, elege como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art.206, inciso I), acrescentando que o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art.208,V).

Verificamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996- LDBEN), apresenta propostas básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que em muito favorecem os estudantes deficientes . Pela primeira vez em nossa história, em uma LDB, há um capítulo destinado á Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais, como a garantia de matrícula dos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art.58); a criação de serviços de apoio especializado, para atender ás peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art.58, 1º); a oferta de Educação Especial durante a educação infantil (Art.58, 3º); a especialização de professores (Art. 59, III). Muito importante também é o compromisso assumido pelo poder público em ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (Art.60, parágrafo único).(DAMASCENO,2006)

Contudo, os dispositivos legais por si só não promovem a efetivação da inclusão escolar de deficientes, como afirma Costa (apud Damasceno 2006):

Embora exerçam papel de importância ímpar, eles fundamentam o processo, entretanto, não promovem a efetividade da inclusão , entendendo que a falta de aproximação do diálogo entre as esferas legislativa e executiva, representados pelos juristas e professores, respectivamente, acaba por dificultar o processo inclusivo uma vez que a não audiência desses, que são os verdadeiros promotores da inclusão escolar, qual, seja, toda equipe pedagógica presente nesse espaço formador (professores, diretores, supervisores, pedagogos, dentre outros atores sociais da escola), acaba por derivar na edição de leis que muito se distanciam das possibilidades factuais da escola, a própria dificuldade no entendimento da linguagem legal pelos professores e demais profissionais a escola acaba por criar possibilidades que justificam atitudes de resistência á inclusão escolar.

Para Peças (apud Damasceno 2006) , a educação inclusiva não é:

(...) um conceito restrito á racionalidade pedagógica. A educação inclusiva inspira-se no substracto transdisciplinar aos mais recentes contributos das várias ciências e visa a sociedade inclusiva. A sua construção, que é um processo permanente, implica os mais amplos espaços sociais e culturais e apela a mais vasta participação das comunidades sociais e científicas. A escola inclusiva reivindica uma matriz cultural e uma cultura organizacional. Não se reduz a uma técnica, a um método; temos que perceber que quando falamos de inclusão não nos reduzimos a um público tipificado.

Santos (apud Damasceno 2006) também apresenta uma concepção de inclusão mais generalista, não restrito a estudantes deficientes. Dessa maneira:

A educação encontra-se diante de um desafio: conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar as necessidades educacionais especiais que todos podemos ter, em qualquer momento de nossas trajetórias escolares e que, dependendo de como sejam vistas pela instituição educacional e seu entorno, podem nos colocar em situações de desvantagem.

O que é destacado por Santos (apud Damasceno 2006) é que uma educação com orientação inclusiva não significa uma mudança radical nos objetivos educacionais, e sim uma ressignificação dos mesmos, para assim acolher a diversidade humana dos estudantes, deficientes e não deficientes.

Mrech (apud Mendes 2002) , comenta que a escola inclusiva requer:

Sistema de colaboração e cooperação nas relações sociais, formando uma rede de auto-ajuda na escola; mudança de papéis e responsabilidades dos professores e da equipe técnica da escola, tornando o professor mais próximo e conhecedor das dificuldades dos alunos; estabelecimento de uma infra-estrutura de serviços; parceria com os pais; ambientes educacionais flexíveis; estratégias educativas com base em pesquisas; estabelecimento de novas formas e critérios de avaliação do rendimento escolar; facilitação do acesso físico dos portadores de deficiência; continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica.

Esclarecemos que nas escolas inclusiva as necessidades educacionais especiais são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica ou suportes adicionais; recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (Glat,2007).

Os alunos que podem apresentar tais necessidades são os alunos com deficiências física, motora, sensoriais e cognitivos, distúrbios psicológicos ou de comportamento, de até mesmo outras pessoas que foram excluídas da escola; tais como os índios e os idosos.

Muito embora o documento mais recente que norteia a organização da Educação Especial em nosso país, a Política

Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva publicada em 2008, apresente análises críticas ao termo necessidades especiais e faça a opção pelo retorno ao termo deficiência, avaliamos ser necessário esclarecer o seu sentido, pois temos inúmeras publicações científicas que ainda mantem sua utilização.

Este mesmo documento apresenta um acréscimo em termos da amplitude do período de atendimento aos alunos que consideram alvo da educação Especial, sendo o início dos O anos até o ensino superior.

A inclusão escolar tem início na educação infantil , onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global, do nascimento aos três anos de idade , o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Também esclarece que em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituído oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.(BRASIL, 2008)

Na educação superior, a transversalidade da Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Carvalho (2004) analisa que a implementação da proposta da inclusão educacional escolar gera resistência de muitos professores e familiares; dúvidas de outras pessoas que se declaram preocupados com o desmonte da educação especial e também a aprovação e o entusiasmo de poucos. A resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência.

Familiares referem-se ao temor de que a inserção de seus filhos com deficiência nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem , ponderam que as escolas não estão dando conta dos ditos normais que, cada vez mais, saem da escola sabendo bem menos. Por sua vez os pais de

alunos sem deficiência alegam que o nível do ensino pode ser prejudicado, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiência, em detrimento de seus filhos.

Os professores alegam que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial, muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Temos também felizmente, muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade.

A seguir abordaremos o tema formação dos professores para a educação inclusiva, aspecto central deste estudo.

### **2.3 A formação dos professores**

Nos últimos anos temos visto a ampliação da abrangência do atendimento escolar à maioria da população, especialmente no ensino fundamental, no entanto, este aumento substancial de alunos não veio acompanhado da possibilidade de lhes oferecer efetivamente uma educação de qualidade.(Vitaliano, 2008).

Temos clareza que um dos elementos que compõe a qualidade da educação é a formação do professor, bem como as condições em que desenvolve seu trabalho.

Segundo Marinhos (apud Vitaliano 2008, p.3) :

A maioria dos professores recebe, baixos salários, sobretudo aqueles que atuam nas séries iniciais , os quais, por esse motivo, têm de assumir aulas em dois e ,até mesmo, em três períodos diários para garantir o provimento de suas necessidades, essa sobrecarga de atividades com certeza não permite que o professor tenha tempo para se dedicar a estudos, reflexões, e planejamento de suas atividades. Além disso, é unânime a informação por parte dos professores de inexistem, ou são insuficientes, as oportunidades de formação em serviço, sem

dizer que com a ampliação da abrangência da educação e das políticas inclusivas, as salas de aula, geralmente têm excessivo número de alunos que apresentam diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, dificuldades de aprendizagem ou capacidade bastante avançadas, com expectativas de encontrar professores que sejam capazes de aceitá-los como são e de ensinar-lhes o máximo possível e o mais rápido possível os conteúdos acadêmicos.

Com toda essa pressão que os professores se encontram eles ficam muito desgastado emocionalmente apresentando sintomas de stress associado ao despreparo para efetivar o processo de ensino às necessidades dos diferentes alunos.

Segundo, Naujorks(2002):

Os professores sofrem de desilusão e desencanto profissional, o que favorece a ocorrência de stress, em razão de seu trabalho exigir reorganização, improvisação constante, que os distanciam do planejado e das expectativas que tinham, com isso ocorrem sentimentos de insatisfação, desejo de desistir, culpa, impotência, esses sentimentos, no entanto, não são exclusivamente derivados do fato de incluírem alunos com necessidades educacionais especiais, eles existiam em razão das condições e exigências escolares, das características dos alunos atendidos e da desvalorização profissional a que estão submetidos há algum tempo.

Martins (apud Vitaliano 2008) enfatiza a importância da formação do professor reflexivo, pois a reflexão possibilita ao professor, diante das situações complexas e problemáticas integrar, de forma inteligente e criativa, seus conhecimentos teóricos/metodológicos de modo a ter êxito profissional.

No seu projeto de pesquisa Vitaliano (2008) analisa:

(...) que além dos conhecimentos disponíveis sobre a área e dos conhecimentos que os professores, particularmente os responsáveis pelas disciplinas, têm a este respeito, o processo de formação dos professores e gestores educacionais deve se dar levando-se em conta as necessidades vivenciadas pelos profissionais atuantes. Esta inter-relação entre a universidade e as escolas, provavelmente

possibilitará a aproximação de uma preparação adequada para que os professores possam lidar, sem stress, com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e, ao mesmo tempo, contribuir para que eles percorram seus processos de aprendizagens possíveis e desejáveis.

A resolução CNE/CP nº1/2002 , que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção á diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Pereira (apud Vitaliano, 2008, p.193) :

a formação inicial corresponderia a um tempo primeiro de socialização profissional no qual os graduandos estariam tendo a experiência de uma perspectiva nova sobre o mundo, passando para categoria de profissional, desta forma, o autor denomina o período de formação inicial de socialização secundária, que é marcado pela aquisição de saberes profissionais e tem, por sua vez , sua eficácia dependente da relação que ele o professor em formação estabelece com a socialização primária (os saberes de base). Neste caso, são reconhecidos como saberes de base a familiaridade e as representações que o graduando traz a respeito da profissão docente, desenvolvida por meio de sua experiência de vida.

Carvalho (2004) analisa que na escola inclusiva o professor dever ser especialista nos aprendizes, genericamente considerados e não mais nas especificidades que caracterizam determinados grupos ou alunos como cegos, surdos, com paralisia cerebral, retardo mental, autismo, etc.

Segundo Bueno (apud Mendes, 2002) em relação à formação de professores para educação inclusiva ele aponta a necessidade de capacitação de dois tipos de profissionais, os professores do ensino regular com formação básica incluindo formação para lidar com a diversidade e professores especializados os quais trabalhariam como equipe de atendimento e apoio.

Segundo Pietro (2007) no art. 59 da LDB/1996 inciso III quanto à formação do professor, admite professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns.Tal constatação causa estranheza, pois trata-se da formação de um profissional que, para além do domínio de habilidades exigidas para o exercício

profissional no ensino comum, deverá ter qualificação para concretizar o especial da educação.

Nas “ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, o conselho nacional de educação explicita o perfil desejado de formação dos professores que, como se pode observar:

1º -São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva.

II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem.

III- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais.

IV- Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

2º - São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar , liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Machado (2007) nos cursos de formação de professores ensina-se muito sobre Educação Inclusiva ,em aulas sem o teor didático-pedagógico e político necessário. Para essa autora ao lidar diretamente com os alunos, no cotidiano da escola, os docentes são invadidos por sentimentos que vão da perplexidade á frustração, da exaustão á impotência não sabem o que fazer, nem como ensinar a esses alunos.

Ao estudar as representações sociais do professor da Educação Especial, Oliveira e Costa (apud Machado 2007) , apresentaram dados de uma pesquisa que identificou fatores críticos nos cursos de formação de professores, em relação a esta modalidade de educação entre estes se destacam a falta do delineamento do quadro real da inclusão, do aprofundamento das discussões sobre as políticas em educação especial; a carência de vivências individuais e coletivas



que promovam, efetivamente, o recorte ideológico necessário ao estabelecimento da inclusão, a necessidade da realização de atividades diversificadas que propiciem o atendimento à diversidade dos alunos; o estabelecimento do debate e do consenso possível, que permita a operacionalização e a construção do currículo necessário à inclusão.

Segundo Damasceno (2006), se faz necessário que o professor desenvolva um senso crítico, para que enfrente o desafio, de ensinar na e para a diversidade de seus estudantes, e sobre a orientação que pensa que pode ser dada aos professores no desenvolvimento dessa capacidade, Ainscow (apud Damasceno 2006), esclarece:

Esta orientação acompanha o pensamento atual no mundo da formação dos professores em que se aceita, de forma crescente, que a prática se desenvolve a partir de um processo fundamentalmente intuitivo, através do qual os professores ajustam os seus planos de aula, a sua atuação e as suas respostas à luz do feedback dos elementos da sua classe. Para além de se sublinhar a importância de se dar aos professores oportunidades de considerarem novas possibilidades, a outra estratégia que consideramos útil consiste no apoio à experimentação na sala de aula através de formas que encorajem a reflexão sobre as atividades. A chave desta estratégia situa-se na área do trabalho em equipe. Encorajamos, especificamente, os professores a formarem equipas ou parcerias em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática.

O autor ainda comenta que a formação de professores para o atendimento da diversidade dos estudantes com deficiências, não deverá apenas circunscrever-se em torno dos métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas e diferentes condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo, os professores é que terão que desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos.

Damasceno (2006) comenta que o professor deverá ser capaz de desenvolver suas estratégias, junto com seus estudantes, ainda que empiricamente, tendo como meta o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiências. Isso para o autor não parece que poderá ser contemplado em cursos extra-curriculares ou disciplinas inseridas dos cursos nos diversos níveis de ensino, e, isso também não reduz a importância desses , o

trabalho a ser feito é o despertar pela conscientização da necessidade de se refletir sobre a realidade para nela intervir.

Observamos que hoje não dispomos ainda de professores suficientes para capacitarem os professores em serviço. Tendo em vista esta questão temos visto iniciativas por parte do Ministério da Educação de nosso país, subsidiadas por indicações contidas na Declaração de Salamanca, que buscam suprir essa carência, por meio de serviços como TV escola e outros programas de educação à distância, apresentando o pressuposto de que estas iniciativas se constituem e possíveis soluções para esse obstáculo. Contrapondo essa afirmação Crochik (apud Damasceno 2006) apresenta sua idéia sobre o debate acerca da formação do professor para o atendimento da demanda da escola inclusiva, afirmando que “ A transmissão de conhecimentos e a conseqüente reflexão sobre eles não podem prescindir da presença do professor”. É afirmada pelo autor a importância da formação presencial, uma vez que o esclarecimento não se dará na carência-ausência do debate, daí a importância do professor, um indivíduo mediador autônomo e emancipado.

Outro ponto que Damasceno (2006) analisa se refere ao desenvolvimento das competências profissionais que terão que ser apresentadas pelos professores ao término dos seus cursos sejam eles de formação inicial ou continuada, ele percebe um outro sentido, velado, para o uso da terminologia competência, que ele entende como retomada da tecnocratização da educação. Ele critica a idéia que para ser um promotor da inclusão escolar basta que se faça alguma disciplina incluída nos cursos de graduação ou mesmo ter freqüentado com um mínimo de aproveitamento algum curso de especialização ou capacitação profissional .

Novamente o autor retoma a concepção Adoniana de formação. Adorno (apud Damasceno 2006) nos esclarece a pertinência do debate sobre para que educar:

Quando sugeri que conversássemos sobre: “ Formação – para quê?” ou Educação – para quê?” , a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim : para onde a educação deve conduzir ? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse

preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação.

O autor analisa que além de técnicas e métodos, o professor deve ser capaz de saber escolhê-las, quando usá-las, como usá-las, de transformá-las (adaptando-as de acordo com as necessidades). Para chegar a esse comportamento almejado, não me parece que nos cursos de formação (inicial e continuada) “se priorizem as competências e habilidades”. O enfoque deve se redirecionar do método para o professor, sem ignorar a importância do primeiro, o professor autônomo é capaz de buscar o conhecimento das metodologias existentes e de desenvolver as suas, nesse sentido, o professor deve ser formado para pensar e elaborar seus próprios métodos de ensino.

Outra discussão que Damasceno (2006) aborda se constitui em termos da inclusão de disciplinas com enfoque nas temáticas das necessidades educacionais especiais advindas das deficiências dos estudantes, nos cursos de licenciatura e normal superior, algumas das instituições públicas e privadas já incorporaram em suas grades curriculares, em caráter obrigatório ou não, disciplinas que contemplem debates sobre a educação de deficientes, contudo, ainda não conhecemos resultados sobre o impacto na prática dos professores.

Uma vez que estivessem sensíveis à causa da inclusão de deficientes na escola regular, os professores estarão atentos para a condição da fragilidade humana, assim refletindo criticamente sobre a condição da deficiência, opondo obstáculo a um dos maiores agentes segregadores, ou seja, o preconceito comenta Damasceno (2006).

A própria idéia de formação, pressupõe um contínuum, ou seja, por toda a vida, entretanto, não poderíamos negar a dicotomização criada em torno da formação do professor, em inicial e continuada, o que faz com que nos aproximemos criticamente da expressão por não poder negar o seu uso recorrente no discurso pedagógico e nos documentos sobre formação de professores.

Oliveira (apud Damasceno 2006), ainda esclarece quanto a isso:

No entanto, algumas impropriedades vêm sendo cometidas na forma de compreender e interpretar como se daria a formação de professores nesse novo contexto, principalmente a formação do professor de Educação Especial. Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras coisas, a inserção de alunos com

deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os alunos, entre eles, os com deficiência.

Damasceno(2006) comenta que muitos professores pensam que para efetivar a inclusão de deficientes em suas salas regulares, basta conhecer e aplicar as mais diversificadas tecnologias assistivas, e pronto, em um passe de mágica, a inclusão escolar se efetivará. As tecnologias, de modo geral, não podem e nem precisam ser desconsideradas, elas têm importância, entretanto, seu uso e adequação estão vinculados à mediação humana, no que se refere à inclusão escolar de deficientes, sendo assim apenas o uso não serão capazes, por si só, de efetivar a inclusão, a autonomia docente deverá estar presente nesse processo escolar democrático e inclusivo.

O autor ainda comenta que apontando para a formação de professores que atuam na escola inclusiva, essa idéia permite debatermos a incapacidade que os próprios professores atribuem a si quanto à possibilidade de atuarem em uma escola organizada para acolher a diversidade dos estudantes com deficiências, o ocorrido é que os professores, eles mesmos, não se reconhecem produtores de conhecimento com base em sua própria prática pedagógica, como também, não percebem que ainda permanecem atrelados a um estado de menoridade auto-inculpável, ou seja, de heteronomia.

Segundo Damasceno (2006) o professor deve ser capaz de :

(...) pensar sobre a formação que deseja para a constituição da escola e sociedade democrática tão almejada por todos, professores e estudantes, deficientes e não deficientes. Levando em consideração que a escola é o lócus onde as relações sociais ocorrem mesmo em escala menor, reestruturá-la, apoiando seus professores e demais profissionais que nela atuam, significa provocar e promover mudanças sociais extraordinárias.

Na busca do desenvolvimento do sentimento emancipatório, Becker (IN: Adorno, 1995, p.177 apud Damasceno 2006), destaca a importância da figura do professor para seus estudantes:

Creio que é importante fixarmos esta questão: que evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade. Disto resulta uma série de conseqüências muito complexas e aparentemente contraditórias para a elaboração de nossa estrutura educacional. Afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa principal consiste.

Com isso analisa que dessa maneira, o professor comprometido com a educação emancipadora deve ter a consciência de seu papel e se configurar em um modelo que não se fixa, mas que aponta para além, a experiência advinda do estar com estudantes deficientes constitui-se em importante fator para o desenvolvimento de uma postura inclusivista e a propagação do sentimento acolhedor na escola e nas demais instâncias da sociedade.

Assim, mais uma vez é reforçada a idéia de que esperar que a escola e seus profissionais se preparem, e que quando ocorrida essa preparação promova-se à inclusão dos deficientes, significa manter a segregação.

Sobre os dispositivos legais contemporâneos Damasceno (2006) comenta:

(...) propõem a formação nos cursos de graduação (inicial) e nos cursos de capacitação, aperfeiçoamento e especialização (continuada) como espaços nos quais os debates necessários para o desenvolvimento da consciência verdadeira, na concepção de Adorno, possam ser promovidos. Para tal, faz-se necessário uma formação para além da apropriação de técnicas e recursos pedagógicos para o atendimento das necessidades especiais dos estudantes, considerando que, a educação, segundo Adorno “ não a (...) chamada modelagem de pessoas (...) mas também não a mera transmissão de conhecimentos (...) mas a produção de uma consciência verdadeira”. Isto posto, penso que temos elementos subsidiadores suficientes para pensar numa educação sustentada na crença de que os indivíduos são capazes de resistir a toda e qualquer forma de exclusão pela crítica.

Sobre a formação inicial, Oliveira (apud Damasceno 2006) aponta-nos que:

[...] pensarmos que na formação inicial do professor, os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial devem ser amplamente debatidos, como colocado na Resolução do CNE/CEB nº 01/2002. Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus alunos, valorizem a

educação inclusiva, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais especiais e, junto com o professor especializado, implementaram adaptações curriculares. Os programas de formação deveriam apresentar mudanças qualitativas substanciais, que realmente oferecessem novas possibilidades para os professores lidarem com a pluralidade no contexto da sala de aula.

Sobre a formação continuada, a mesma autora citada por Damasceno (2006) acrescenta:

Não há como esgotar todas as discussões da prática pedagógica em um curso de formação. Se nos atermos à natureza do trabalho do pedagogo e do professor, certamente, não teremos dúvidas da necessidade de uma formação permanente. O contato direto com a realidade didático-pedagógica e com o próprio sistema de ensino traz novas indagações e exige reflexões permanentes para que se efetive adequadamente o processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao pensar a formação de professores não se pode perder de vista a necessidade de formação continuada, o que permitirá uma permanente reflexão sobre o fazer pedagógico e o enfrentamento dos desafios constantemente colocados para a superação das dificuldades do cotidiano escolar.

Segundo Damasceno(2006) a formação inicial dos professores, na maioria das vezes, não contemplou questões ligadas às necessidades especiais dos estudantes com deficiência, o que acaba por produzir a dificuldade de lidar com as diferenças desses na sala de aula, configurando assim mais um obstáculo em sua escolarização. A ausência de experiência no lidar com estudantes deficientes constitui em obstáculo para o enfrentamento do preconceito e dos sentimentos provocados por sua presença em nossas salas de aula.

Sobre a formação do professor e a inclusão de estudantes deficientes na rede comum ou regular de ensino Damasceno (2006) destaca alguns pontos contidos na Declaração de Salamanca e Linha de Ação (1994):

Assegura que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas. Os programas de formação inicial deverão inculcar em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades

especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer a ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões. Atenção especial deverá ser dispensada á preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender ás necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. O corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais. As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio .

Para Mittler (2003) a inclusão não é apenas uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito, durante o curso dessa jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem. Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para seu desenvolvimento profissional nesse caminho, da mesma maneira que os pais e as mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar a todas elas.

Ele ainda comenta que os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aqueles que afetam sua prática profissional cotidiana, estes professores já estiveram sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas, é importante que a inclusão não seja vista apenas como uma outra inovação.

Para Freitas (apud Rodrigues 2006) a formação do professor de modo geral (educador especial ou educador da classe comum) deve incluir programas/ conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares, influenciado pela experiência de seu próprio processo escolar, e pelas representações sociais das práticas escolares, quem inicia um curso de formação já traz consigo uma idéia preconcebida de aluno. Na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional.

A autora ainda comenta que, os cursos de formação não trabalham tais questões e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como

referência um aluno- padrão idealizado , com isso ela fala de algumas questões que teria que ser discutidas:

Romper com essas representações, discutir as questões relativas á função social da escola e á importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor. Para tanto, cabe aos formadores possibilitar que todo o professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento, por meio de leituras diversificadas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos, análise de materiais didáticos, especialmente livros, vídeos, jogos e brinquedos a serem utilizados com os alunos. A construção progressiva desses procedimentos contribui para o desenvolvimento pessoal, potencializa a atuação pedagógica e favorece um exercício profissional mais autônomo, o que representa uma grande conquista para os futuros professores, e também para os alunos.

Para a autora a formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional. Um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Segundo Freitas (apud Rodrigues 2006) o futuro professor tem de estar preparado teoricamente, saber aplicar na prática a teoria conhecida, analisando as situações e melhorando-as, adaptando os pressupostos teóricos à sua própria realidade e reorientando-os, em função dos dados que tal realidade lhe oferece .

Na formação de professores para educação inclusiva/integradora publicado pelo MEC citado por Freitas (apud Rodrigues 2006) aponta alguns conhecimentos que devem ser construídos pelos professores durante o curso de formação:

Mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência; consciência de suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos; desenvolvimento da capacidade de auto-regular e



de tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem; coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática; capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos de diferentes níveis de compreensão e desempenho acadêmico; respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno; utilização flexível dos instrumentos de avaliação do desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos.

Os aspectos abordados nesse capítulo analisaram a questão referente à formação que o professor tem que ter, para atuar junto a alunos com necessidades educacionais especiais, a seguir apresentamos algumas análises sobre o conceito de currículo, visto que temos como objetivo nesta pesquisa a análise de projetos curriculares.

## **2.4 Currículo**

Moreira (apud, Vitaliano 2008) analisa que as reflexões sobre o currículo:

Devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professor e sobre sua prática, propondo assim uma visão dinâmica de currículo, que o percebe como experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos e que previamente, devem ter sido planejadas pelos docentes. Existem vários significados para currículo, associados a conteúdos, como experiência de aprendizagem, planos, objetivos educacionais.

O currículo pode ser um sistema complexo de finalidades objetivas e experiências formativas planejadas no sentido de consecução dos primeiros incluindo até mesmo as atividades informais, que resultam em aprendizagens, tendo em conta esta compreensão de currículo, podemos dividi-lo em três dimensões: o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto (Pereira, 2007 apud Vitaliano 2008).

O currículo formal é o currículo instituído legalmente, o qual em geral, contém planos, programas, regulamentos, legislações, que visam constituir-se em um projeto a ser implementado.

O currículo informal compreende todas as atividades escolares do aluno que foram planejadas e é também denominado currículo real. É o processo em si, é o currículo acontecendo, às vezes até independente do planejado, pois depende das condições do contexto.

O currículo oculto se refere ao processo de socialização, que ocorre no percurso de desenvolvimento das atividades acadêmicas e, até mesmo não-acadêmicas, que permitem a aprendizagem de valores, e afetam a formação sem ter sido planejada.

Pacheco (apud Machado 2007), explica que o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso duas idéias principais: uma de seqüência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos, ele destaca a contraposição de duas definições mais comuns: uma formal, como um plano previamente planejado a partir de fins e finalidade; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano.

Nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006) estão presentes algumas orientações sobre o atendimento dos alunos com NEE, as quais avaliamos como muito restritas e superficiais.

No artigo 5 e artigo 8 inciso III comenta:

Art.5 O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
X- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais entre outras. (BRASIL,2006 p. 20)

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

III - As atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em

organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006 p.22-23).

Considerando que este estudo aborda questões referentes ao ensino superior, a seguir apresentaremos análises sobre a organização deste nível de ensino.

## **2.5 Ensino Superior**

A educação superior no Brasil segundo Silva (2008) tem suas raízes no sistema de ensino europeu instituído pelos Jesuítas nos séculos XVI, XVII e XVIII, fundamentada por um currículo escolástico, em que a educação secundária se realizava na colônia e a superior na metrópole (Portugal), assim “até o começo do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, aonde iam estudar os brasileiros depois dos cursos no Brasil, nos colégios reais dos jesuítas” (Kullo apud Silva, 2008).

Silva (2008) comenta que registros apontam que a instalação das universidades no País não foi fácil, pois contraditoriamente, a primeira universidade brasileira (a do Rio de Janeiro), surgiu no contexto de lutas políticas orientado pelo pensamento liberal republicano que defendia a idéia de que a educação competia à sociedade e ao indivíduo, e não ao estado, reduzindo-se a função pública no campo da cultura e promovendo a atividade privada. Foi assim, que somente em 1920 surgiram às escolas superiores independentes do Estado, empreendidas por particulares, e as instituições de ensino superior do Brasil.

Segundo Catani (2007) em 1940, surgem as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro, são as primeiras universidades privadas do país, só reconhecidas pelo Estado em 1946. Na década de 1960 o aumento da demanda pelo ensino superior foi respondida pelo governo federal, de três maneiras, com a criação de novas faculdades onde não havia ou onde só existiam instituições privadas, a

gratuidade dos cursos das instituições federais de ensino superior, mesmo a legislação prevendo a cobrança de taxas, ocorreu a federalização das faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, posteriormente, em universidades custeadas e controladas pelo MEC.

No seu texto Educação superior o mesmo autor comenta que os IES se classificam-se em:

Universidades: caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, tem autonomia didático-científica, podendo abrir e fechar cursos e modificar vagas, sem autorização, exceto em cursos da área médica e jurídica.

Centros Universitários: caracterizam-se por oferecer ensino de excelência (na maioria dos casos não têm pesquisa e extensão) podem atuar em uma ou mais áreas do conhecimento e, a exemplo das universidades, podem criar e fechar cursos e alterar número de vagas, sem autorização, exceto nos casos já indicados.

Faculdades integradas: constituem-se em um conjunto de instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado, oferecem ensino, às vezes, pesquisa e extensão e dependem da autorização do Poder executivo para criar cursos.

Faculdades, institutos superiores ou escolas superiores atuam em geral em uma área do conhecimento, dependem da autorização do poder executivo para expandir sua área de atuação.

Institutos superiores de educação: são instituições voltadas especificamente para a formação de professores da educação básica, podem, no entanto, ser organizados como unidades acadêmicas de IES já credenciadas.

Para Kullo (apud Silva; 2008), a década de 1970 se constituiu de um período de expansão crescente do ensino superior público, mais principalmente do setor privado em razão da escassez dos recursos devido à ausência do sistema de gestão por partes dos órgãos estatais. Nesse período, o modelo de estado adotado pelos países, de maneira geral, para a resolução dos problemas capitalistas, até meados dessa década defendia uma proposta de intervenção estatal, que rompia com os princípios clássicos do liberalismo econômico.

Quanto à expansão da educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96 citado por Silva (2008) amplia o lócus dos cursos superiores, determinando que este deve acontecer em universidades, faculdades isoladas, centros tecnológicos e outros. Assim, algumas ações são definidas na agenda de governo, como: a expansão dos centros e faculdades de ensino tecnológico e o incentivo aos cursos tecnológicos nos centros federais de educação tecnológica e instituições privadas por meio de decretos.

Na LDB a lei nº 9.394 ano de 1996 aparece as universidades como instituição pluridisciplinar, com as seguintes características, possuir pelo menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral e , também, um terço dos docentes com pelo menos, titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, também fixa um prazo de oito anos para o cumprimento desses critérios , além desses dois dispositivos, as universidades devem apresentar produção intelectual institucionalizada na pesquisa, na docência e na extensão de serviços à comunidade.

Catani (2007) comenta que no Art.207 da constituição federal de 1988 concretiza, a luta histórica do movimento dos educadores e da comunidade científica em geral em prol da liberdade acadêmica e da autogestão, explicitada no princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

Com isso essa autonomia deve obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão , o que em tese garante que toda universidade deve ter a pesquisa como mediação para o ensino e para extensão, a pesquisa é colocada no centro de uma relação de produção do trabalho acadêmico, não podendo ser desenvolvida separadamente, assim como objetivo, em primeiro plano, o de evitar a fragmentação das atividades acadêmicas desenvolvidas, bem como a repartição ou a pulverização da oferta de bens e serviços acadêmicos com base em critérios alheios à lógica essencial de organização e de produção do trabalho que ocorre na universidade.

Catani (2007, p.79-80) comenta sobre a noção de educação superior:

(...) como algo acima do que é básico, ou seja, do que pode ser para todos, corrobora essa concepção elitista de educação e faculta usos ideológicos os mais diversos, tais como a dicotomia educação básica, educação superior, a priorização dos fundos públicos para o

ensino que é considerado básico, a privatização da educação superior por diferentes meios, a realização da pesquisa apenas em espaços privilegiados de excelência, dentre outros.

Na LDB citado por Catani (2007) art.44 prevê, que além dos cursos de graduação e de pós-graduação, esse nível de ensino contemplará cursos seqüenciais e de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, a grande inovação é a criação dos cursos seqüenciais por campo de saber, com diferentes níveis de abrangência, de formação específica e de complementação de estudos, com duração média de dois anos, que só podem ser ofertadas por IES credenciadas que possuam cursos de graduação reconhecidos, os cursos seqüenciais não são cursos de graduação, embora sejam considerados de nível superior.

Ele ainda comenta sobre o padrão da grande universidade, pautada pela indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como modelo de expansão para a educação superior não foi mantido, em seu lugar, começou ganhar forma na LDB um sistema mais diversificado e diferenciado, conforme a lei, a educação superior pode ser ministrada em IES, públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização por meio de universidades e instituições não-universitárias.

No decreto nº 2.207/97 citado por catani constitui-se legislação complementar fundamental á LDB, ele estabeleceu distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro no que diz respeito à fronteira entre as esferas pública e privada, assim, temos as IES públicas, as IES privadas sem fins lucrativos e as IES privadas com fins lucrativos, sendo que estas últimas ficam obrigadas a pagar uma série de encargos sociais, parafiscais e trabalhistas, bem como impostos sobre o patrimônio, que até então não desembolsavam.

Silva (2008) destaca, que em linhas gerais, a relação entre público e privado nesse século acontece por meio da (re) invenção de suas relações, em que na esfera do público cria-se o público-estatal e o público não-estatal, ou seja, cria-se o espaço de publicização. O estado redefinindo suas responsabilidades consideradas não-exclusivas às instituições privadas ou não-governamentais (ONGs). Em outras palavras, a educação superior torna-se serviços privatizados, consolidando-se a privatização por meio público-privadas com a

justificativa de poucos jovens das classes trabalhadoras tem acesso à educação superior.

O autor ainda comenta que foi dessa maneira, a educação superior nacional tem crescido da sobreposição da rede privada de ensino sob a rede pública de ensino superior, (majoritariamente, faculdades isoladas), além das universidades estrangeiras que tem percebido o campo de ensino superior no País como um negócio rentável.

Atualmente, segundo o mesmo autor estudos apontam que, das mais duas mil instituições de ensino superior no Brasil, aproximadamente, apenas 25% são públicas e 75% privadas, desse modo, o crescimento da rede privada de ensino superior no Brasil pode ser analisado tendo como referência a demanda das classes trabalhadoras pelo ensino superior, que uma vez sendo exigida por maior qualificação profissional em seus postos de trabalho e não tendo acesso aos cursos das universidades públicas pelo número reduzido de vagas e conseqüentemente severo processo seletivo, buscam a educação superior da rede privada, principalmente no horário noturno. Ele ainda frisa a missão assumida pelas instituições privadas de ensino superior no País, a de formar profissionais liberais como as primeiras escolas profissionais do início do século XIX, com um currículo pragmático, direcionado ao mundo do trabalho.

### **3- MÉTODO**

Considerando os objetivos da pesquisa e o percurso seguido, ela vai apresentar-se com uma abordagem qualitativa e quantitativa.

Segundo Neves (1996) a abordagem qualitativa e quantitativa apresentam as seguintes características:

Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objeto de definição operacional) , a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, e a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

O autor ainda comenta que os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem, embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos



fenômenos, pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição.

Duffy (apud Neves 1996) indica como benefícios do emprego conjunto dos métodos qualitativos e quantitativos os seguintes:

- 1) Possibilidade de congregação e controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos).
- 2) Possibilidade de congregação e identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos).
- 3) Possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade.
- 4) Possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência.
- 5) Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

**A metodologia utilizada:** neste subprojeto o método para coleta de dados foi semelhante a utilizada no projeto de pesquisa coordenado por Vitaliano (2008) que consiste em uma pesquisa documental. Segundo Vitaliano (2008) a pesquisa documental é caracterizada por utilizar fontes diversas, normalmente não localizadas nas bibliotecas, tais como os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas. Os documentos são geralmente fontes ricas e estáveis de dados e são utilizados, costumeiramente, em pesquisas históricas. Nesta pesquisa o objetivo foi analisar documentos redigidos recentemente os projetos pedagógicos elaborados, antes e após as diretrizes do curso de Pedagogia publicadas em 2006 .

A seguir, apresentamos a descrição dos documentos que serão alvo de investigação.

**Descrição dos documentos a serem pesquisados:** os documentos selecionados para análise desta pesquisa são os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, desenvolvidos antes e após a publicação das Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia em 2006, em cada uma das universidades ou faculdade privadas de Londrina.

**Procedimentos:** Iniciamos a pesquisa identificando as universidades ou faculdades privadas que têm curso de Pedagogia em andamento depois, entramos em contato ,

inicialmente por telefone, com os coordenadores dos colegiados dos respectivos cursos identificados. Nesse contato explicamos os objetivos da pesquisa e informamos que levaríamos um ofício pessoalmente, solicitando o acesso aos projetos pedagógicos do curso em questão, elaborados antes e após a publicação das diretrizes de 2006, bem como o fornecimento de outras informações, caso fosse necessário, após a leitura dos projetos pedagógicos. Consideramos que seria necessário complementar as informações, caso os projetos pedagógicos enviados não apresentassem a nomenclatura das disciplinas com suas respectivas ementas, programas e carga horária.

Na ocasião que pessoalmente solicitamos os projetos pedagógicos, também firmamos o compromisso de apresentar os resultados da pesquisa após a sua finalização. Após o recolhimento dos dados passamos ao seu tratamento, como descrevemos a seguir.

**Tratamento dos dados:** Segundo Vitaliano (2008) tratar dados provenientes de documentos que contenham textos com concepções teóricas, valores sociais, culturais e científicos, ao mesmo tempo que, contemplam ementas, programas de curso e legislação é uma tarefa complexa.

Observando os dois projetos pedagógicos apresentados por cada um dos colegiados dos cursos pesquisados, especificamente a parte que apresenta a nomenclatura das disciplinas e suas respectivas ementas, buscamos distinguir quais disciplinas eram diretamente relacionadas com a questão da inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Dessa forma, ao proceder a esta análise obtemos dados que nos possibilitaram identificar quantitativamente as disciplinas que cada curso tem em sua proposta curricular referente à questão em foco, bem como à carga horária disposta.

Tomando por base os dados encontrados construímos o quadro1, para tanto, consideramos todos os cursos pesquisados nos dois períodos, antes e após 2006, neste, também apresentamos as cargas horárias das disciplinas. Com esta organização dos dados pretendemos dar conta do objetivo da pesquisa que se refere à identificação dos efeitos das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia publicadas em 2006 no processo de formação dos pedagogos para promover a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Visto que, podemos perceber se os espaços ocupados por tais disciplinas foi mantido, ampliado ou,

reduzido, em comparação com o currículo desenvolvido anteriormente à diretriz de 2006.

Na seqüência organizaremos o quadro 2 contendo as ementas das disciplinas dispostas na grade curricular dos cursos de pedagogias que estão atualmente sendo implantados, com o objetivo de identificar os conteúdos propostos. Por fim apresentaremos análises sobre o texto apresentado nos projetos curriculares analisados destacando os trechos, nos quais há referência a necessidade de formação dos professores para o atendimento a diversidade ou as necessidades educacionais especiais.

#### **4- RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Tendo em vista que o objetivo principal da presente pesquisa foi conhecer como os cursos de Pedagogia desenvolvidos nas instituições de ensino superior privadas, existentes na cidade de Londrina, vêm realizando a preparação de seus graduandos para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, sobretudo a partir da implantação do currículo que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia publicada em 2006, apresentaremos os resultados na seguinte seqüência: inicialmente analisamos como se configura a distribuição das disciplinas diretamente relacionadas a questão em foco com suas respectivas carga horárias dispostas nos últimos dois projetos pedagógicos curriculares implantados nas IES pesquisadas. Tendo em vista que um dos projetos analisados, foi desenvolvido antes da publicação da referida diretriz e o outro aquele que se encontra em vigor e segue as recomendações da mesma. Esta análise tem como objetivo verificar se as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Pedagogia tiveram efeito no processo formal de preparação dos graduandos em relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais de modo a ampliar os espaços deste tema no currículo ou reduzi-lo, ou até mesmo manter a mesma característica. Na seqüência analisaremos as características das ementas referentes as disciplinas diretamente relacionadas ao tema em questão apresentadas no projeto pedagógico

das IES em vigor. E por último analisaremos o texto de apresentação dos projetos curriculares dos cursos, em específico os trechos que citam aspectos relacionados aos objetivos desta pesquisa.

Destacamos que nem todas as IES pesquisadas nos forneceram os documentos solicitados, portanto as análises a seguir apresentadas, poderão estar incompletas em alguns aspectos, dado a não disponibilidade dos documentos solicitados. Uma das IES alegou que só poderia fornecer os dados que estão dispostos na página da internet, desta forma tivemos acesso apenas a grade curricular do curso atual, outra IES, mesmo após vários contatos não disponibilizou os documentos solicitados.

Para realizar a análise dos dados tomaremos como base a comparação com pesquisas correlatas, as orientações contidas em documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Federal da Educação que orientam a organização curricular dos cursos, bem como análises teóricas referentes ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e estudos sobre a formação de professores em relação ao referido processo.

A seguir apresentaremos quadro 1, que mostra o total de disciplinas que identificamos serem diretamente relacionadas à questão em foco com suas respectivas cargas horárias em cada uma das IES pesquisadas por meio da análise dos seus dois últimos projetos curriculares.

<b>IES</b>	<b>Disciplinas no Projeto anterior a 2006</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Disciplinas no Projeto posterior a 2006</b>	<b>Carga horária</b>
<b>UNOPAR</b>	Fundamentos da Educação Especial	80h	1) Fundamentos da educação de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem 2) Educação e diversidade 3) Língua Brasileira de Sinais- Libras	80h 40h 40h
<b>TOTAL</b>	1	80h	3	160h
<b>UNIFIL</b>	Não disponibilizou os dados		1) Fundamentos da educação especial 2) Educação e	50h 60h 108h

			Diversidade	90h
			3) Introdução á Libras	36h 30h
			4) Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem	72h 60h
<b>TOTAL</b>			4	252h 210h
<b>ICES</b>	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Especial	72h	1) Libras I 2) Libras II 3) Fundamentos da Educação Especial 4) Aspectos Metodológicos da Educação Especial 5) Dificuldades de Aprendizagem	43h 43h 43h 43h 86h
<b>TOTAL</b>	1	72h	5	258 h
<b>PITÁGORAS</b>	Educação Especial	60h	1) Educação Inclusiva 2) Libras 3) Dificuldades de aprendizagem	50h 50h 50h
<b>TOTAL</b>	1	60h	3	150h
<b>UNINORTE</b>	1) Introdução as Dificuldades de aprendizagem 2) Intervenção Pedagógica e Dificuldades de Aprendizagem 3) Necessidades Educacionais Especiais 4) Oficinas pedagógicas em Educação especial	40h 80h 80h 80h	1) Intervenção Pedagógica e Dificuldades de Aprendizagem 2) Necessidades Educacionais Especiais 3) Linguagem Brasileira de Sinais (Libras)	80h 80h 40h
<b>TOTAL</b>	4	280h	3	200h

**Tabela 1:** Caracterização das disciplinas diretamente relacionadas ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em cada uma das IES pesquisadas

com suas respectivas cargas horárias identificadas nos projetos pedagógicos (anterior a 2006 e posterior a 2006).

O quadro 1 mostra que a ICES atualmente é a IES com maior número de disciplina que tratam da inclusão de alunos com NEE, somando o total de 258 em horas/aulas. Em segundo lugar temos a Unifil com 252 em aulas de 50 min e 210 em aulas de 60 min e depois vem a Uninorte com 200 horas/aulas.

Analisando cada currículo e comparando-os entre si verificamos que a nomenclatura das disciplinas são semelhantes, a exemplo: a disciplina chamada Educação e Diversidade tem a mesma nomenclatura na IES: Unifil e Unopar a única diferença que pode ser apontada entre elas esta contida em suas ementas e carga horária, a da Unifil com carga horária de 30 hrs ou 36 hrs e da Unopar com 40 horas. Outra disciplina com nomenclatura comum em duas IES é a de Fundamentos de Educação Especial, que está disposta no currículo da UNIFIL e ICES. Vimos também que todas as IES dispõe em sua grade curricular a disciplina de Libras, com carga horária variando entre 40 e 50 horas. A incidência desta disciplina é provavelmente decorrente do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que tornou obrigatório o ensino de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia.

Segundo Gatti (2009) em sua pesquisa sobre “ Análise dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia” com respeito a disciplina de Libras ela comenta :

(..) merece destaque como novo conteúdo a se ensinar e é disciplina presente em todos os cursos que foram estudados por ter caráter obrigatório Decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005.(GATTI;2009; pg.41).

Outro aspecto que pode ser ressaltado é a preocupação dos cursos de Pedagogia analisados com as dificuldades de aprendizagem, presentes no currículo de três IES: Pitágoras, UNIFIL e UNINORTE, com cargas horárias variando entre 50 a 80 horas/aulas.

Também verificamos por meio do quadro 1 se as IES analisadas ampliaram, diminuíram ou mantiveram as disciplinas e carga horárias em seus projetos curriculares anterior as diretrizes de 2006 e posterior a referida diretriz. Conforme dados disponibilizados a UNOPAR de 80h passa para 160, a Pitágoras de 60 passa para 150. Ambas IES ampliaram o número de disciplinas relacionadas a questão em foco, bem como a carga horária. Na UNOPAR de 2006 para 2009 deu

para se notar o aumento de disciplinas que abrangem essa temática de uma em 2006 para três em 2009. No caso da Pitágoras houve acréscimo acima do dobro da carga horária existente no currículo anterior a 2006 e o acréscimo de mais 2 disciplinas. Apenas a UNINORTE diminuiu a carga horária disponibilizada passando de 280 para 200 horas/aula, houve a retirada de duas disciplinas que compunham a grade curricular em 2006, e o acréscimo da disciplina de Libras em 2009. Vale destacar que mesmo havendo diminuição é a IES com maior carga horária dedicada a questão do processo de inclusão e atendimento as necessidades educacionais especiais.

Analisando a grade curricular das disciplinas das IES, é possível perceber uma característica específica da Unifil a carga horária, apresenta a disposição em aulas de 50 minutos e 60 minutos, sendo assim o total de horas/aulas é diferenciadas, nas outras IES a carga horária total é única para cada disciplina.

Na Uninorte antes de 2006 o curso era de Normal Superior, o currículo para o curso de Pedagogia foi submetido a apreciação do MEC, que autorizou o funcionamento, mas no momento da pesquisa conforme informações da coordenadora do a grade curricular estava em fase de alteração.

Na análise das ementas das disciplinas que foi possível obter dos cursos das instituições selecionados para a pesquisa revela que há um padrão comum para a sua elaboração, a grande maioria dos professores entendem que devem registrar uma lista de temas que formam o conjunto dos conteúdos trabalhados no período, um semestre ou um ano.

Considerando que temos o objetivo de analisar as ementas que estão em vigor a seguir apresentaremos o quadro 2 que apresenta às ementas dispostas na grade curricular de 2009 de todas as IES pesquisadas.

IES	EMENTAS do projeto curricular vigente em 2009
UNOPAR	<b>Fundamentos da educação de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem:</b> Reflexões sobre a inclusão, educação inclusiva e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional –LDB, Política Nacional de Educação Especial, caracterização do indivíduo com necessidades educacionais especiais, o sistema educacional e a inclusão, algumas propostas para a atuação pedagógica do professor e do gestor

	<p>escolar no processo de inclusão .</p> <p><b>Educação e diversidade:</b> Os modelos hegemônicos de estado e sua relação com os paradigmas educacionais. A democratização da escola e o estudo da diversidade como necessidade desse processo. As categorias de análise da diversidade . A diversidade no espaço educacional formal e não-formal.</p> <p><b>Língua Brasileira de Sinais- Libras:</b> Teoria de tradução e interpretação. Classificadores de Libras. Técnicas de tradução da libras/português. Técnicas de tradução de português/libras. Conteúdos básicos de libras. Expressão corporal e facial. Alfabeto manual.</p>
<b>PITÁGORAS</b>	<p><b>Educação Especial:</b> Análise dos enfoques teóricos e metodológicos da educação especial na educação infantil e anos iniciais. Estudo e implicações dos conceitos e métodos que envolvem a educação do aluno com necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem de 0-10 anos. A importância das adaptações curriculares e do projeto político pedagógico na escola inclusiva. Organização de material e propostas pedagógicas.</p>
<b>UNIFIL</b>	<p><b>Fundamentos da Educação Especial:</b> Fundamentos históricos, epistemológicos e pedagógicos da educação especial. A diferença/deficiência como uma construção social. Necessidade educacionais especiais: especificidades nas áreas visual, auditiva, mental, motora e sócio-emocional. Educação especial nos diferentes níveis de ensino. Adaptações Curriculares, estratégias pedagógicas favorecedoras da inclusão no contexto escolar.</p> <p><b>Educação e Diversidade:</b> Conceito de diversidade, inclusão e exclusão. Processo de discriminação, estigmatização e segregação social. Caracterização das diferenças significativas: classe social, gênero, cultura, etnia, religião e pessoas com necessidades especiais.</p>
<b>UNINORTE</b>	<p><b>Intervenções Pedagógicas e Dificuldades de Aprendizagem:</b> A avaliação e intervenção pedagógicas. Desenvolvimento e as adaptações curriculares. Elaboração, aplicação e avaliação de programas educativos individualizados. Ação psicopedagógica na sala de aula e processos de intervenção pedagógica. Estratégias inovadoras para as dificuldades de aprendizagem.</p>

**Tabela 2:** Caracterização das ementas das disciplinas diretamente relacionadas ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em cada uma das IES pesquisadas identificadas nos projetos pedagógicos anterior a 2006 e posterior a 2006

Analisando as ementas da disciplina de Educação e Diversidade da Unifil e da Unopar verificamos que está última dispõe a ementa com questões mais política e ela trabalha mais com a diversidade no espaço educacional formal e não-



formal, enquanto que na Unifil a ementa apresenta questões sobre o conceito de diversidade, inclusão e exclusão, etc..

A única ementa da disciplina de Libras que foi disponibilizado foi da Unopar o conteúdo desta tem a junção da teoria e prática trabalhando com a teoria de tradução e interpretação, as técnicas de tradução da libras/português e de português/libras, e também como seria a expressão corporal e facial.

Temos também duas ementas referentes a disciplina : Dificuldades de aprendizagem apresentadas pela Uninorte e Unopar mais utilizando nomenclaturas um pouco diferentes, uma que se chama Fundamentos da educação de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem da Unopar trabalha com uma perspectiva teórica quando apresenta reflexões sobre a educação inclusiva e as Leis , e numa perspectiva prática utilizando, algumas propostas para a atuação pedagógica do professor em contrapartida a ementa da Uninorte da disciplina de Intervenções Pedagógicas e Dificuldades de Aprendizagem trabalha mais na perspectiva prática do que teórica utilizando processos de intervenção pedagógica e criando estratégias inovadoras para as dificuldades de aprendizagem.

Analisando as ementas deu pra perceber que só de uma disciplina da Pitágoras em seu conteúdo trata do enfoque metodológico da educação especial na educação infantil e anos iniciais trabalhando a importância das adaptações curriculares e do projeto político pedagógico na escola inclusiva e Organização de material e propostas pedagógicas.

Segundo Santos (2008) em sua pesquisa sobre a formação inicial de professores para a diversidade que a preocupação era de levantar questionamento sobre uma tendência à padronização da atuação docente, uma vez que os números dos aspectos técnicos e metodológicos também são bem acentuados. No caso das ementas da Pedagogia este aspecto fica mais visível ainda, pois, apesar de haver maior equalização nas dimensões (cultura, política e prática), o peso maior de uma prática educacional inclusiva ficou voltado unanimemente aos “Métodos, metodologias, procedimentos”.

Na IES Unifil analisando o seu currículo existe uma disciplina com nome Fundamentos da educação especial , na grade curricular depois de 2006 com uma carga horária de 90hrs/aula ou 108hrs/aula com a ementa focada muito na parte teórica e pouco na prática citando conteúdos que ia ser trabalhado no

decorrer das aulas como por exemplo os fundamentos históricos, epistemológicos e pedagógicos da educação especial .

Segundo Vitaliano (2008, p. 4) comenta em seu estudo que:

Contudo, compreendemos que a inclusão dos alunos NEE alarga as fronteiras, transcende os limites da Educação Especial; pois não basta abrigar os conhecimentos desenvolvidas por ela, é necessário ir além. É necessário a interligação com os demais conhecimentos da área educacional, com as teorias educacionais de desenvolvimento e aprendizagem, com as metodologias e didáticas, com os princípios filosóficos, enfim, com todos os conhecimentos difundidos e práticas desenvolvidas por meio do currículo que se coadunam com os pressupostos da educação inclusiva, além do desenvolvimento de muitas pesquisas e reflexões, em razão de tal proposta ser uma novidade para ambas as áreas de conhecimento e não haver informações suficientes a respeito.

As ementas que contemplam essas características de conteúdos citado por Vitaliano (2008) foi a de Educação Especial da IES Pitágoras, Fundamentos da Educação Especial da IES Unifil e as Intervenções Pedagógicas e Dificuldades de Aprendizagem da Uninorte.

Na resolução CNE/CP nº1/2002 , que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção á diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Analisando o conteúdo das ementas verificamos que só três disciplinas apresentam tais conteúdos em suas ementas, sendo elas: Fundamentos da Educação Especial e Educação e Diversidade da IES Unifil e Educação e Diversidade da IES Unopar.

Analisando o site da IES Unifil o perfil do egresso no Curso de Pedagogia de 2009 teria que ter o interesse por discussões sobre o ensino, escola, educação, gestão escolar e educação especial, isto mostra que o curso apresenta de certa forma a preocupação de formar professores aptos à trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Analisando a grade curricular da IES INESUL, é possível perceber que eles não trabalham com um programa dividido em disciplinas , mais em conteúdos programáticos divididos em 10 módulos com a carga horária total de

3.200 horas/aula . A educação inclusiva é um dos conteúdos trabalhados no módulo 5 sobre a função de aprendizagem de ensino com a carga horária de 400 horas/aula.

Na seqüência analisaremos os trechos dos textos contidos nos projetos pedagógicos das referidas disciplinas que se referem aos objetivos da pesquisa.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da Pitágoras segundo o seu Projeto Político Pedagógico(2007, p.10-11):

É dividido em Núcleo de estudos básicos que sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio de estudos pertinentes e análise crítica das realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará, estudos das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea e o Núcleo de aprofundamento de diversificação de estudos que seria a avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira.

O projeto pedagógico da Unopar (2007 p.17) apresenta:

Como processo permanente de aprendizagem, a Educação é, portanto, a mais importante atividade humana, porque nos permite desenvolver a habilidade que só os seres humanos possuem, que é a habilidade de criar e é por meio da criação e de decisões lúcidas que se pode pensar em um desenvolvimento social e humano que possibilite a superação das desigualdades sociais, da exclusão, da marginalização, que são as mais perversas doenças sociais. A estrutura geral do curso é definida segundo o seguinte princípio da diversidade como um desafio a ser superado pela compreensão histórica de sua produção e como produtora de identidades fortalecidas.

O site da Unifil mostra a docência para alunos com necessidades educativas especiais como mercado de trabalho para graduando de pedagogia.

O Projeto Político e Pedagógico da Unopar (2007, p. 14) também coloca como área de atuação profissional o Diretor, supervisor ou orientador de outras instituições educacionais, não especificamente escolares, que atendam crianças, jovens ou adultos ou pessoas com necessidades educativas especiais.

Os objetivos específicos do curso de Pedagogia da Unopar dispostas no seu projeto político pedagógico são:

Garantir uma formação teórica que lhes permita uma prática coerente e competente considerando a diversidade como elemento enriquecedor de cultura. Qualificar o pedagogo para problematizar a realidade sócio-cultural, considerando a complexa teia social e buscar formas de intervenção por meio da educação a fim de superar as exclusões étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. (2007, p. 11-12)

Nas matrizes curriculares de 2002 e 2006 da Unopar dispostas no Projeto Político e Pedagógico:

As disciplinas de fundamentos da educação especial , educação e tecnologia e currículos e programas, ampliam a visão do processo educativo, fornecendo conteúdos que permitam compreender a educação em seu atual contexto, aliada aos novos processos tecnológicos e levando em conta a inclusão de portadores de necessidades especiais, através de um repensar do currículo escolar. (2007, p. 132)

A matriz de 2007 foi elaborada tendo como guia as diretrizes nacionais para o curso (Parecer do CNE 5/2005 e resolução 1/200) disposta no Projeto Pedagógico:

(...) e a nesse sentido o pedagogo que a UNOPAR pretender formar deve ser um profissional capaz de diagnosticar os problemas da realidade, intervir com vistas à transformação da prática social e assumir uma postura ética diante da diversidade. O estágio neste semestre será em programas de educação especial ou em salas de aula do ensino fundamental regular em que há alunos em processo de inclusão.

No 7º semestre, acredita-se que o aluno pode estabelecer discussões em níveis mais profundos em termos teóricos e de possibilidades de intervenção na prática social, centrando-se na diversidade cultural, para isso as disciplinas de educação e diversidade. (2007, p.132-134)

Nos projetos complementares da Unopar disposta no seu Projeto , é regulamentada por meio da resolução Consepe/ Unopar nº 145/2002, de 24 de abril de 2002:

Indo para sua quarta versão encontra-se o Seminário de Educação Especial , este seminário , agrega educadores e outros profissionais que lidam diretamente com pessoas que apresentam dificuldades especiais de aprendizagem com o intuito de discutir os rumos da educação especial no Brasil, no Paraná e na Região de Londrina , o curso é coordenado pelos membros do Propae (Programa de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais) em conjunto com o curso de pedagogia, este evento conta com a

participação dos alunos não só como ouvintes e debatedores, mas também como monitores. O curso de Práticas Inclusivas para alunos da Educação Básica com Necessidades Educativas Especiais tem por objetivo capacitar professores e/ou profissionais da educação para ampliar a consciência sobre o direito do acesso a serviços de apoio e atendimento adequado à todos os alunos matriculados na educação básica, que apresentem necessidades educativas especiais.(2007,p.143)

Já na IES Pitágoras na regulamentação das atividades complementares é disposto opcionalmente a educação de pessoas com necessidades especiais (2007, p.46) .

Na extensão universitária a Unopar (2007,p. 148-149) busca ser uma comunidade compromissada com os princípios de liberdade acadêmica, promovendo a busca da verdade e o exercício da cidadania, o senso crítico e criativo, visando proporcionar a inclusão social, a responsabilidade social e a implementação de uma cultura empreendedora. Os objetivos específicos da extensão é oferecer à comunidade cursos de capacitação profissional e outros serviços destinados a promoção do desenvolvimento biopsicossocial de população e a inclusão social.

O Curso de Pedagogia da Unopar possui o seguinte projeto de extensão (2007, p.153) , Práticas Inclusivas para alunos da Educação Básica com Necessidades Educativas Especiais.

No projeto político e pedagógico da Unopar (2007, p. 155) tem dispostos algumas ações previstas para daqui 5 anos que são Programa Interdisciplinar para Inclusão da Pessoa com Deficiência: destina-se à articulação de ações voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência, a qualificação profissional e a inclusão no mercado de trabalho. A implementação de uma cultura inclusiva no âmbito da universidade.

## 5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa identificamos que as IES analisadas neste estudo de modo geral apresentaram disciplinas dispostas na sua grade curricular relacionadas a promoção da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As IES que mais se destacaram nessa pesquisa foi ICES com maior número de disciplina que tratam da inclusão de alunos com NEE, somando o total de 258 em horas/aulas . Em segundo lugar temos a Unifil com 252 em aulas de 50 min e 210 em aulas de 60 min e depois vem a Uninorte com 200 em sua carga horária.

Outro aspecto que se destacou na pesquisa foi a ampliação do número de disciplinas, bem como o total de carga horária, nos currículos organizados após as diretrizes de 2006 na maioria das IES analisadas, com exceção do UNINORTE que reduziu em 80 horas a carga horária disponibilizada

Analisando as grades curriculares de todas as IES privadas a incidência do ensino de Libras comum em todos os currículos decorrente da Lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que foi uma grande vitória para os alunos surdos.

Na Lei nº 5.626 comenta :

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

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL; 2005)

Na análise das ementas das disciplinas que foi possível obter dos cursos das instituições selecionados para a pesquisa constatamos que há um

padrão comum para a sua elaboração entre as IES, com a utilização da mesma nomenclatura e conteúdos semelhantes.

Com esse estudo foi possível constatar que houve uma preocupação das IES em formar educadores aptos a trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de ensino regular.

Depois de ter feito essa pesquisa é possível indicar outras possibilidades de pesquisas referentes ao tema estudado, por exemplo: pesquisas que aprofundem as análises como estas disciplinas são ministradas, se enfatizam a o processo de inclusão e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência, ou se ainda mantêm análises restritas as características das pessoas com deficiências que reforçam a visão de suas limitações. Também sugerimos pesquisas com o tema: o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, como é realizada e quais os mecanismos utilizados para que eles permaneçam no curso.

## **6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação,2005.

BRASIL . Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 29 de agosto de 2009.

BRASIL . Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** . Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 29 de agosto de 2009.

BRASIL, Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei9394\\_ldbn2.txt](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei9394_ldbn2.txt) Acesso em : 29 de agosto de 2009.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 29 de agosto de 2009.

CATANI, Afrânio Mendes . **A educação superior.** In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de ; ADRIÃO, Thereza (Org.). Organização do ensino no Brasil : níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2.ed. São Paulo: Xamã ,2007.v.2, p.77-88.

COLL, César ; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro .(Org) . **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3.

DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto.** Disponível em: [http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/index.php?option=com\\_content&task=view&id=127&Itemid=26](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=127&Itemid=26) >. Acesso em: 29 de agosto de 2009.



FERREIRA, Júlio Romero. **Educação Especial, inclusão e política educacional: notas Brasileiras**. In: RODRIGUES, David (Org) . Inclusão e Educação : Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus , 2006, p.85-114 .

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, David (Org) . Inclusão e Educação : Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus ,2006, p.161-182 .

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela . **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva** . In: GLAT, Rosana (Org) . Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras ,2007.v.6, p.15-35 .

MAZZOTTA , Marcos Jose Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M.S; MARINS, S.C. Escola Inclusiva . São Carlos : Edufscar ,2002, p.61-85.

MITLER, Peter.**Educação Inclusiva: contextos sociais** . 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa- Características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisa em administração, São Paulo, v.1, n.3, p.01-05, 2º Sem./1996.

OLIVEIRA, Eloiza de ; MACHADO, Katia da Silva . **Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva** . In: GLAT, Rosana (Org) . Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras ,2007.v.6, p.36-52 .

PACHECO, José . et al . **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed,2007.

RODRIGUES , David . **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf> . Acesso em: 29 de agosto de 2009.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI** .Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos ,et al . **A formação inicial de professores para a diversidade** . In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares- VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC,2008.p.1-18.

SILVA, Luzimar Barbalho da ,**Cenários da Educação Superior no Brasil e os Desafios da Organização Curricular** . In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares- VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC,2008.p.1-17.

SOUZA, Sandra Zákia Lian. **A Educação Especial.** In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de ; ADRIÃO, Thereza (Org.). Organização do ensino no Brasil : níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2.ed. São Paulo: Xamã ,2007.v.2, p.123-135.

VITALIANO, Célia Regina ,**Análise dos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo, em relação à formação para inclusão e/ou atuação junto a alunos com necessidades educacionais especiais antes e após as diretrizes curriculares.** Projeto escrito na Proppg : UEL, Londrina,2008, p.1-42.