

Artigos

A formação inicial na educação especial e inclusiva: diretrizes curriculares e políticas públicas em uma perspectiva da reflexão discente e docente

Initial training in special and inclusive education: curriculum guidelines and public policies from the perspective of student and teacher reflection

Rosana Cristina Miranda Dugois¹
Roseane Almeida da Silva²
Sandra de Fátima Baccili Castilho de Campos³
Sandra Regina Dorne⁴

¹ Doutoranda em Educação (Unoeste).

✉ rosanadugois@hotmail.com

² Doutoranda em Educação (Unoeste). Docente da UniBF.

✉ roseane.almeida@unibf.com.br

³ Especialização em Pedagogia escolar, supervisão, orientação e administração escolar. Docente da UniBF.

✉ sandrafatima2022@gmail.com

⁴ Mestre em Educação (UEM). Docente da UniBF e SEED/PR.

✉ sandra.dorne@escola.pr.gov.br

Palavras-chave:

Educação Especial;
Educação Inclusiva;
Formação Inicial.

Resumo

Este artigo refere-se à reflexão sobre a formação inicial de docentes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, concentrando o estudo na área da educação especial e inclusiva, pautado em políticas públicas e diretrizes nacionais e estaduais, com foco nas políticas educacionais do Estado de São Paulo, relacionado a docentes e discentes que atuam com Estudante Público Alvo de Educação Especial (EPAEE), com objetivo de promover um diálogo entre as Instituições de Ensino Superior (IES), Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual e referenciais teóricos. A metodologia se deu por análise documental de políticas públicas e documentos públicos de três IES de educação de um município do interior do Estado de São Paulo, localizado na região oeste. Após o diálogo entre os documentos e o contexto com as IES, conclui-se que há necessidade de revisões nas políticas públicas e nas diretrizes curriculares dos cursos de formação inicial.

Key-Words:

Special Education;
Inclusive Education;
Initial Training.

Abstract

This article reflects on the initial training of teachers in Pedagogy degree courses, focusing on the area of special and inclusive education, based on public policies and national and state guidelines, with a focus on the educational policies of the State of São Paulo, related to teachers and students who work with Special Education Public Students (EPAEE), with the aim of promoting a dialog between Higher Education Institutions (HEIs), National and State Curriculum Guidelines and theoretical references. The methodology was based on a documentary analysis of public policies and public documents from three HEIs in a municipality in the interior of the state of São Paulo,

located in the western region. After dialoguing between the documents and the context of the HEIs, it was concluded that there is a need to revise public policies and the curricular guidelines for initial training courses.

1 INTRODUÇÃO

Dentro das políticas educacionais, percebe-se a grande influência voltada para a educação inclusiva e a educação especial em relação ao Estudante Público-alvo da Educação Especial (EPAEE). Neste sentido, o presente artigo se incumbirá em realizar reflexões e discussões ancoradas em referenciais teóricos de autores pesquisadores neste campo da educação e nas políticas públicas que asseguram as bases legais da educação inclusiva.

No processo de inclusão, não se pode somente acolher a essência da lei, necessita-se envolver os atores inseridos nesse contexto, fundamentalmente, a figura do professor da formação inicial que é de suma importância, já que ele está diretamente ligado ao EPAEE, seja em sala de aula regular ou em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Para tanto, deverá constar de sua formação, requisitos básicos para atuar na multiplicidade de argumentos pedagógicos que venham ao encontro das singularidades, respeitando métodos adequados, a promoção de recursos que atendam à especificidade e à necessidade das deficiências em que o estudante se encontre e o inclua no contexto social. E, nesse contexto, as deficiências do EPAEE estão definidas como:

Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE), segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, são pessoas com deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) (Brasil, 2008, p. 12).

As IES que mantêm cursos de graduação de formação inicial – Curso de Pedagogia – buscam em seus documentos institucionais contemplar os objetivos e normas legais na promoção da educação inclusiva, porém, as instituições estão fragilizadas face ao desenvolvimento de práticas.

Conforme as análises de Vitaliano e Nozi (2012, p. 54), as IES voltadas para a formação inicial de docentes deverão compor em sua proposta curricular disciplinas que direcionem para a diversidade, já que: “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas”.

Em relação às diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial, faz-se necessário que vários pesquisadores realizem reflexões que contribuam para perspectivas de estudos e avanços para a melhoria destes profissionais. Conforme Gatti e Nunes (2010, p. 138) afirmam,

[...] Ainda assim, constatou-se que é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (didática, psicologia da Educação ou do desenvolvimento, filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, quando deveria haver equilíbrio entre os dois eixos. Com as características ora apontadas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na Educação Básica.

Na formação acadêmica, o discente do curso de formação inicial, ao entrar em contato com conteúdos e disciplinas que contemplam o trabalho com EPAEE, o que será uma prática habitual na sua profissão, se fragilizam diante do desequilíbrio entre teoria e prática. Tal constatação se deu a partir da observação

do desempenho de disciplinas que tratam da educação inclusiva e práticas de estágio, vivenciadas pelas autoras na regência de suas aulas do curso de formação inicial em pedagogia.

Portanto, as diretrizes e políticas deverão sempre servir de base para todas as construções de possibilidades na resolução das fragilidades encontradas na educação inclusiva e na educação especial¹. Assim, as diretrizes e políticas que permeiam o problema da pesquisa em questão estão respaldadas na Constituição Federal, no inciso III do art. 208, o qual estabelece o direito do EPAEE de receber educação, preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo a inclusão dessas pessoas na sociedade em geral e o direito à educação. Embora se concretize esse direito constitucional, comumente, o EPAEE não é incluído de forma a valorizar as suas diferenças e atendê-los dentro de suas necessidades sensoriais, motoras, entre outros.

Observa-se ainda uma resistência da escola de ensino regular ao receber alunos com dificuldades ou deficiências, caracterizando inclusão, principalmente as instituições públicas.

Diante das realidades das escolas públicas, detecta-se que ainda há muitas lacunas no que diz respeito ao atendimento adequado com instrumentos que venham realmente incluir o indivíduo no processo de ensino e também de aprendizagem, não basta estar dentro da sala de aula para ser incluído. A escola precisa pensar como incluir o aluno para que o mesmo tenha aprendizagem, que é um direito dele. A inclusão contrapõe-se a todo e qualquer tipo de discriminação, e nessa perspectiva é preciso que a escola reavalie todos os seus conceitos, em busca de uma educação que respeite a heterogeneidade. Todavia, esta é uma tarefa árdua para uma instituição que se acomodou com a padronização, excluindo de seu espaço qualquer forma de diversidade (Batista; Cardoso, 2020, p. 2)

Além disso, os discentes em formação inicial, mesmo após concluírem o curso de Licenciatura em Pedagogia, ao ingressarem na docência, deparam-se com EPAEE na sala regular de Ensino. Observa-se que mesmo cursando disciplinas que tratam da educação inclusiva, apresentam muitas dificuldades em atender aos objetivos de ensino para o desenvolvimento do EPAEE. No entanto, de acordo com o artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN),

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Portanto, o presente artigo refere-se à reflexão sobre a formação inicial nos cursos de licenciatura em Pedagogia, empreendendo um recorte na área da educação especial e inclusiva. Pautado em políticas públicas e diretrizes nacionais e estaduais, com foco nas políticas educacionais do Estado de São Paulo e relacionado a docentes e discentes que atuam com Estudante Público-alvo de Educação Especial (EPAEE), o artigo tem como objetivo promover um diálogo entre as Instituições de Ensino Superior (IES), as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estadual e autores que pesquisam no âmbito de Políticas Públicas em Educação Especial. A metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos se consiste na realização de uma análise documental das Políticas Públicas e documentos públicos de três IES de diferentes municípios, que se concentram sob uma mesma Secretaria de Educação, que é localizada em um município do interior do Estado de São Paulo, na região noroeste.

¹ Segundo (Brasil, 2008) a educação inclusiva se pauta na fundamentação dos Direitos Humanos, buscando a equidade na configuração da igualdade e diferença, destinada a todos os estudantes, incluindo o EPAEE. Já a educação especial por sua vez, é uma modalidade de ensino que oferece um atendimento especializado, utilizando recursos e espaços multifuncionais aplicado a singularidade da deficiência de cada estudante.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Políticas e Diretrizes Curriculares

É imprescindível que em se tratando de um curso de formação inicial tenha uma clareza sobre conceitos do que é pedagógico em uma ampla visão, e como as propostas políticas educacionais a fundamentam. Pimenta (2002), em sua análise histórica, evidencia o papel das políticas públicas na formação do pedagogo.

No Plano Nacional da Educação – (PNE 2001-2010), plano decenal, em que federação, estados e municípios estabelecem ações a serem cumpridas no prazo de dez anos, tivemos dentre as aprovações desse decênio, voltadas para a formação inicial, a instituição de ações que valorizem o professor e medidas que apontam para a formação inicial e continuada. Essas metas estão categorizadas no PNE 2001-2010, Art. IV, item 10, versa sobre a Formação de professores. Após homologado esse PNE, os professores e os profissionais da educação, somente, poderiam ser admitidos com qualificações mínimas exigidas conforme consta no art. 62 da LDBEN/9394 (Brasil, 2006).

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação, sob a RES n. 1, de 15 de maio de 2006, cria as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia:

art. 2º- As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014 (Brasil, 2014a), em seu art. 12, institui ações que contemplam ações inclusivas e menciona a educação especial dentre as diversas modalidades.

[...] estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (Brasil, 2016b, p. 5).

A partir dessas políticas, principalmente, após as Diretrizes Curriculares que definem os cursos de graduação em Pedagogia, fica explícito a necessidade de converter a formação inicial em uma base de docência, tornando sua ação investigativa, já que encontra em seu cotidiano situações diversas que exigem uma preparação para o seu campo de trabalho.

Nessa esfera, desenham-se os currículos, chamados de grades curriculares, que abarcam disciplinas que fazem do pedagogo um pesquisador na área da Educação. São demandas que efetivam o conhecimento da docência: saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos (Libâneo, 2004, p. 36).

Portanto, não há como fragmentar ou sistematizar tecnicamente a atuação do pedagogo. O mais relevante é ter na grade curricular do curso de Pedagogia, disciplinas que estimulem estudos e pesquisas relacionadas à Educação. “A questão mais relevante, todavia, é o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo.” (Pimenta, 2002, p. 20).

A formação do pedagogo deveria contemplar um leque de oportunidades profissionais em diversos campos de atuação em que exista um desenvolvimento que caracterize o ensinar e o aprender. Porém, a docência não se caracteriza como trabalho pedagógico e nem todo o trabalho pedagógico caracteriza-se pela docência:

[...] importa formalizar uma distinção entre o trabalho pedagógico (atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas) e trabalho docente (forma peculiar que o trabalho pedagógico assume em sala de aula), separando, portanto, curso de Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores de ensino fundamental e médio). Caberia, também entender que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (Libâneo, 2004, p. 29).

Perante a essas políticas, e diante da implantação das DCN que determinam os cursos de graduação em Pedagogia, destaca-se a demanda principal em obter na formação inicial uma base de docência, e lançar essa premissa em uma ação investigativa, já que na sua prática, há uma diversidade de situações que exigem uma melhor preparação.

O estágio, como práxis, é fundamental como um instrumento interventivo pedagogicamente e como uma ação emancipatória, portanto, é de extrema importância, embora muitas IES não tenham uma clareza na definição de seus currículos. Porém, é um importante eixo nas ligações entre as IES e as escolas onde irá desenvolver o trabalho e, sobretudo, como práxis que colabora com os estudantes dos cursos de licenciatura e com os professores entre pares.

O § 6º, Artigo 13, da Resolução CNE/CP n. 02 /2005 alterada pela Res. n 2 de 2015, cita que:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (Brasil, 2015 p. 11).

As Diretrizes Curriculares que sustentam a formação docente no curso de Graduação em pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas com vínculos ao sistema estadual, onde traz a divisão fixa carga horária. A Deliberação CEE n. 111/2012 já com a atualização CEE n.154/2017 fixa:

Art. 4º A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) horas, assim distribuídas:
III - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular - PCC - adicionadas às 1.400 horas do item anterior e distribuídas ao longo do percurso formativo do futuro professor, em conformidade com o item 2 da Indicação CEE 160/2017, referente a esta Deliberação;
IV - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;
V - 400 (quatrocentas) horas para formação nas demais funções previstas na Resolução CNE/CP 01/2006 (São Paulo, 2017, p. 1-2)

Observa-se que o total da carga horária referente ao estágio supervisionado a ser realizado na escola é pequena em relação a carga horária total do curso. Ainda é substancial ressaltar que essa carga horária é redistribuída nos setores da escola, como: administração, gestão e segmentos da educação infantil e fundamental. Portanto, as políticas educacionais no ano de 2019, analisando as aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reformula a organização curricular das Instituições de Ensino Superior, considerando a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases na Educação (1996), na prioridade da competência profissional dos docentes, conforme Resolução n. 2 de 2019:

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do CNE (Brasil, 2019, p. 5.).

A carga horária das práticas educacionais foram reestruturadas em relação ao total do curso de formação inicial, dobrando as horas de estágio da permanência do discente na escola. Percebe-se a relação entre as modalidades de ensino, práticas contextualizadas as demandas pedagógicas.

É fundamental observar as DCN que fixam os cursos de formação inicial em pedagogia, as Diretrizes Curriculares Estaduais do curso de Pedagogia e os objetivos das Instituições, que devem estar em conformidade com os objetivos e a estrutura das instituições de Nível Superior dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

3 METODOLOGIA

Foi realizado o levantamento dos documentos institucionais de três Instituições de Ensino Superior (IES) e as diretrizes curriculares de nível Nacional e Estadual – São Paulo – que disciplinam as práticas de Estágio do curso de formação inicial, do curso de pedagogia. O que se percebe é que embora as três instituições de ensino superior do curso de formação inicial em Pedagogia, mesmo em localização e distâncias distintas, fazem parte de uma mesma Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, situada ao Noroeste. Essa foi uma observação inócua que as autoras tomaram como referência para realizar a análise documental e os estudos relevantes para a realização da pesquisa. As Instituições se caracterizam da seguinte forma:

IES 1 – Pertence à Rede Privada de Ensino, está localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, oferece cursos de Bacharelado e Graduação. O curso de Pedagogia funciona no período Noturno, de forma presencial, com vinte por cento da sua grade curricular na modalidade EAD. A Secretaria da Educação do Município atende a demanda de trabalho docente e oferece parceria com o estágio de práticas pedagógicas, já que as Creches, Educação Infantil e Educação fundamental séries iniciais, são mantidos por sua gestão.

Objetivo Geral da IES 1: O curso de Pedagogia tem como objetivo formar o profissional apto a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais: esse é o objetivo do curso de licenciatura em Pedagogia.

Objetivos Específicos da IES 1: O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Os profissionais poderão atuar em docência na Educação Infantil, docência nas séries iniciais do Ensino

Fundamental, docência no Ensino Médio, na modalidade Normal, em Gestão, planejamento, pesquisa, coordenação pedagógica, supervisão e direção de unidades escolares e sistemas de ensino.

IES 2 - é uma fundação municipal criada por Lei Municipal e reconhecida de utilidade pública municipal, para atender à demanda social existente na cidade de origem, oferece dentre seus cursos de bacharelado, cursos de licenciatura em área específica e o de Licenciatura em Pedagogia, o curso funciona nos períodos diurno e noturno. Está situada a 10 Km da IES1 e ingressa ao mundo do trabalho tanto na cidade de instalação como na rede privada.

Objetivo Geral da IES 2: O curso de Pedagogia pretende formar o profissional de educação professor / pedagogo, em nível superior, habilitado para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e, também, preparar os gestores para atuarem na educação formal e em instituições educativas diversas.

Objetivos Específicos da IES 2: Desenvolver posturas éticas e críticas que ofereçam aos acadêmicos chances de trabalhar, interagindo como sujeitos conscientes do seu papel na construção da História; Propiciar a oferta de referenciais teórico-práticos que contribuam para a atuação do indivíduo de forma criativa em situações diversas; Articular o ensino, a pesquisa e a extensão às demandas sociais; Estimular uma postura ativa na busca e na construção dos espaços sociais, para a definição de seus próprios caminhos e ressignificações de suas práticas; Instrumentalizar o egresso para a formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais; Viabilizar as condições teórico-metodológicas para que o egresso possa dar continuidade a estudos, reflexões e pesquisas dentro e fora do ambiente acadêmico; Proporcionar a compreensão da educação inclusiva, como uma ação em direção a uma práxis transformadora da sociedade; Incentivar o intercâmbio de experiências com outros cursos e instituições, bem como a participação dos alunos e professores em eventos científicos, culturais e educacionais.

IES 3 - Pertence a Rede Privada de Ensino, está localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, oferece cursos de Bacharelado e Graduação, o curso de Pedagogia funciona no período noturno, de forma presencial, com vinte por cento da sua grade curricular na modalidade EAD. Em relação às demais Instituições, está localizada a 40 km, porém, os estudantes migram para trabalharem na cidade onde está localizada a IES 1. Assim, recebem auxílio de transporte da prefeitura local para se deslocarem.

Objetivo Geral da IES 3: O Curso de Licenciatura em Pedagogia objetiva a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Objetivos Específicos da IES 3: O licenciado em Pedagogia deve ter como requisitos:

a) O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; b) A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; c) A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; d) As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

O que se percebe é que embora as três instituições de ensino superior do curso de formação inicial em Pedagogia, mesmo em localização e distâncias distintas, fazem parte da Secretaria Municipal de

Educação da mesma cidade do interior do Estado de São Paulo, essa foi uma observação inócua que a pesquisadora tomou para realizar a análise documental e os estudos relevantes para a realização da pesquisa.

As competências em comum, observadas nas Instituições de Ensino Superior, que interagem com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais (SP) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, podem ser observadas na imagem a seguir:

Quadro 1 – Competências em comum do Projeto Político Pedagógicos (PPP) referente as três Instituições de Ensino Superior (IES)

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	COMPETÊNCIAS EM COMUM
IES 1	Contextualizar, articular, estimular, planejar e propiciar
IES 2	
IES 3	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Em seguida fizemos o levantamento da grade curricular das três instituições. Foram levantadas as disciplinas que compõem a grade do curso de licenciatura em Pedagogia das três instituições de Ensino Superior IES 1, IES 2 e IES 3. referente aos oito semestres distribuídos em quatro anos de curso.

A carga horária total das três Instituições tem como resultado 3.876h/a, atendendo as DCN dos cursos de formação inicial distribuídas entre disciplinas da grade curricular, horas complementares e estágio supervisionado. As competências comuns em seus objetivos, estão voltadas para os campos de atuação da prática docente, encontradas em políticas educacionais.

Conforme Res. n. 2, de 19 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

Essas competências exigem uma articulação entre práticas e estudos, de forma interdisciplinar, pois formar um aluno intelectual demanda um trabalho sistêmico e amplo. A garantia de uma educação abrangente e eficaz requer a atenção a diversos aspectos da formação dos estudantes, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo real e contribuir positivamente para a sociedade. A formação docente alinhada à BNCC visa preparar os futuros professores para promover o desenvolvimento integral de seus alunos, indo além do ensino de conteúdos específicos e considerando as dimensões éticas, sociais e culturais da educação. ideia deste parágrafo precisa ser melhor desenvolvida.

Ao analisar as competências em comum das três IES pesquisadas, observa-se um contexto com as diretrizes que constam na Res. n. 02, de 20 de dezembro de 2019, no seu artigo 13, menciona o aprofundamento de estudos em relação ao desenvolvimento entre práticas e vivências na escola.

V - Resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;
VI - Articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;
VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem. (Brasil, 2019, p. 3).

Portanto, deve ser assegurado ao estudante em sua diversidade um ensino de qualidade, buscando estratégias que promovam uma formação integral. No entanto, é imprescindível uma carga horária que promova ao discente do curso de formação inicial a oportunidade de um estudo que o leve ao exercício de sua profissão com eficácia.

Foi feito um levantamento do número de disciplinas que tratam da educação inclusiva em relação ao total do número de disciplinas do curso de formação inicial de pedagogia e a porcentagem da carga horária das disciplinas em relação ao total de horas do curso das três IES pesquisadas, com a finalidade de demonstrar a variação percentual em que a educação inclusiva está sendo tratado como seguimento de formação docente.

Quadro 2 - Variação percentual de disciplinas de Educação Inclusiva em relação as demais disciplinas do curso de pedagogia e em relação ao total de horas do curso.

Instituição de Ensino Superior	Porcentagem de disciplinas que tratam de educação Inclusiva (incluindo estágio supervisionado) em relação ao número total de disciplinas do curso de Pedagogia.	Porcentagem de carga horária que tratam de educação Inclusiva (incluindo estágio supervisionado) em relação ao número total de disciplinas do curso de Pedagogia.
IES1	5%	4%
IES2	4%	2%
IES3	7%	6%

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

O que se observa em relação às disciplinas de educação inclusiva nos cursos de formação inicial – Licenciatura em Pedagogia, é uma carga horária muito pequena em relação às demais áreas, e as políticas defendem que as práticas de estágio devem contemplar a organização curricular. Esse fato mostra uma fragilidade, pois temos um amplo período de estudo e pesquisa por parte do discente que acaba por não estabelecer seu conhecimento na área específica da inclusão do EPAEE com dimensões práticas que o tornem profissionais que garantam a equidade e a transposição didática em situações em que haja a inclusão escolar. No PPP das três Instituições estudadas, foi comum a todos a seguinte redação:

O Decreto n. 87.497/82, art. 2º, define o programa de “estágio curricular” como conjunto:

“Das atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho, sendo realizadas na comunidade em geral, ou perante pessoas jurídicas de direito público e privado, sob a responsabilidade e coordenação da Instituição de Ensino Superior” (Brasil, 1982, p. 1).

O conceito de “estágio curricular” consta na Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. A Lei 11.788, de setembro de 2008, considera Estágio “o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educando que estejam frequentando o ensino regular em instituições de ensino superior” e determina que o estágio faça parte do projeto pedagógico do curso e integre o itinerário formativo do educando. O estágio obrigatório deve constar no projeto do curso e sua carga horária é requisito para a aprovação e obtenção do diploma.

A Lei n. 11.788/2008 (Brasil, 2008), que muitas vezes é desconhecida ou ignorada pelas IES, orienta que:

Os estágios devem se configurar como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho” (art. 1º), com “celebração de termo de compromisso entre educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino” (art. 3º, inc. II), devendo ter “acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (§1º, inc. III, art. 3º). De acordo com o art. 7º, a IES deve “elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos” (inc.VI), e o seu parágrafo único

prescreve que o plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes envolvidas “será incorporado no termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante (Brasil, 2008 apud Gatti, 2014, p.41).

Ainda podemos nos orientar em relação às Diretrizes para formação inicial de Professores na Educação Básica por meio do Parecer CNE/CP n. 09/2001, o qual destaca que:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõe a revisão na formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudanças no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados [...]. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais na formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação dos professores, aos processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (Brasil, 2002, p.10-11 apud Vitaliano, 2010, p. 56).

O professor não sai de um curso de licenciatura pronto e hábil para lidar com as diversas situações de sala de aula. Na busca em atender aos pressupostos destes pesquisadores, em que a construção deve ser coletiva e, nessa mesma perspectiva, Schlünzen (2000) idealizou a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), que usava como estratégia pedagógica e metodológica o desenvolvimento de projetos que focam em que todos os envolvidos sejam protagonistas e usem as tecnologias para que as diferenças sejam valorizadas. Em 2015, por meio da sua Livre Docência, validou a abordagem, com estudos pautados na sociedade em modo geral e instituições de ensino fundamental, médio e superior que se debruçaram na reflexão da formação de futuros professores que atuarão com práticas que venham ao encontro da demanda educacional.

Além disso, o autor supracitado em relação ao estágio que ocorre no nível superior, preconiza que possuem uma carga horária que deve ocorrer para que os estudantes coloquem em prática as teorias abordadas nas disciplinas, principalmente, na de Didática. Assim, aponta que dentro da totalidade de horas do currículo do curso de formação inicial, as teorias não são suficientes para tornar o futuro professor em processo de estágio, em um professor seguro para trabalhar valorizando as diferenças. Portanto, remete a uma perspectiva em que haja uma revisão nas disciplinas e nos estágios. Neste sentido, Schlünzen (2015) e Schlünzen et al. (2020) apontam a abordagem CCS para que haja um contexto global e sistemático no enfrentamento dos problemas da escola.

Portanto, em relação às práticas e vivências dos discentes nos cursos de formação inicial, onde a base teórica se contextualiza a prática, muitas vezes na singularidade da situação, não permite um tempo satisfatório para uma transposição didática satisfatória.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com isto, confirma-se que a educação inclusiva resulta em uma prática pedagógica com o objetivo de valorizar às diferenças, suprindo com recursos acessíveis, as necessidades individuais de cada ser.

Este artigo preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, tendo um especialista no contraturno, para o provimento do acesso e permanência dos EPAEE.

Embora as políticas públicas estejam em constantes avanços, observa-se nas diretrizes curriculares dos cursos de formação inicial, que ainda se encontram fragilizadas nas vivências dos discentes nas práticas e estágio supervisionado na área da educação inclusiva.

5 CONCLUSÃO

Há a necessidade de revisões nas políticas públicas e diretrizes curriculares dos cursos de formação inicial de Licenciatura em Pedagogia, priorizando habilitar com eficácia o docente para trabalhar na educação inclusiva, porém, ao observar as diretrizes curriculares dos cursos de formação inicial, as políticas que a fundamentam e a complexidade das competências a serem desenvolvidas nos estudantes, ao relacionar esses fatores com a carga horária das disciplinas que contemplam a educação inclusiva em sua diversidade e singularidade, apontam indicativos que demandam um estudo mais minucioso, onde o discente do curso de pedagogia se torne mais qualificado para o exercício de sua profissionalização.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, L. A; CARDOSO, M. D. O. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 44, novembro, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 01 Dez. 2023.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF, 5 out. 1988. inciso III do art. 208. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: Mar. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 1982
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Art. 58, Art. 59, Art. 62. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html. Acesso em: abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 29 nov. 2023.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. Brasília: CIBEC/MEC, v. 4, n. 1, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Art 12; Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica que institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação)**. Brasília: ME/CNE, 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-2019-12-20.pdf>. Acesso em: nov. 2023.
- BRASÍLIA. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 02/2015. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jun.2015, Seção I, p.13.
- GATTI, B. A; NUNES, M. M. R. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5 ed. Goiânia, Alternativa, 2004, p 29.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. 20 p.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. CEE n.111/2012 atualizada pelo CEE n.154/2017. **Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.ccg.unicamp.br/files/cfp/legislacao/Deliberacao-CEE-111-2012--atualizada-pela-Deliberacao-CEE-154-2017.pdf>. Acesso em: nov. 2023.

SCHLÜZEN, E. T. M.; JUNIOR, K. S.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no Processo de Inclusão**. Paraná: Appris, 2020.

VITALIANO, C. R.; NOZI, G. S. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, 2012.