



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS - FAECS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

FRANCISAURO FERNANDES DA COSTA

**A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL**

ABAETETUBA/PA

2019

FRANCISAURO FERNANDES DA COSTA

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Karina Barbosa Mendes.

ABAETETUBA/PA

2019

FRANCISAURO FERNANDES DA COSTA

A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO
ESPECIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Abaetetuba como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Karina Barbosa Mendes.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Sandra Karina Barbosa Mendes
Orientadora – Faculdade de Educação e Ciências Sociais – CAAB/UFPA

Prof.^o. Dr.^o. Jadson Fernando Garcia Gonçalves - UFPA
Examinador – Faculdade de Educação e Ciências Sociais – CAAB/UFPA

Prof.^a Mestre Hulda Iza Gonçalves de Paula
Examinadora – Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação do município de Belém/Pará

ABAETETUBA/PA

2019

Dedico este trabalho aos meus pais,
Francisco Fernandes da Costa e
Raimunda Fernandes da Costa, pelo
apoio e pela confiança!

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido até aqui é resultado de muito esforço pessoal e recheado de boas conquistas, mas que foi compartilhado junto com muitas pessoas que são merecedoras de meus agradecimentos.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida; por ter guiados os meus passos até aqui e, nos vários momentos de tristeza, ter sido meu fortalecimento para chegar ao final dessa etapa e poder realizar meu sonho.

A minha orientadora Sandra Karina Barbosa Mendes pelos momentos de diálogos, fazendo-me compreender a complexidade do tema escolhido, possibilitando construir novos olhares e compartilhar um pouco dos meus conhecimentos com o resultado desta pesquisa.

A minha família, em especial aos meus pais, Francisco Fernandes da Costa e Raimunda Fernandes da Costa pelo carinho, pelo apoio, pela confiança. Por sempre terem possibilitados a oportunidade de continuar os estudos e, assim, concluir mais um ciclo da minha formação profissional. A vocês, meu muitíssimo obrigado!

A minha tia Francisca Costa por me abrigar em sua casa com todo carinho para que fosse possível iniciar o curso.

A minha tia querida, Raimunda Pontes, e aos seus filhos e netos por terem possibilitados compartilhar vários momentos de alegrias ao seu lado. Mas, principalmente por terem sido, verdadeiramente, minha segunda família em Abaetetuba. A todos, meus muitíssimo obrigado!

Ao Jairo Roberto Miranda pela amizade e pelos diálogos sinceros sobre o meu crescimento profissional. A Cecília Amaral Silva pelo apoio, contribuindo para que fosse possível, sem muitas preocupações, ter disponibilidade e dedicação aos estudos facilitando a conquista de mais um sonho.

Aos membros do Projeto de extensão em Libras “Sinalizando minha UFPA: um direito assegurado por lei”, em específico a professora Márcia Monteiro Carvalho por proporcionar experiências muito profícuas para a minha formação pessoal e profissional.

Aos professores e estudantes (muitos já graduandos) do Projeto Universidade Aberta de Abaetetuba (PUAA) pelos momentos de diálogos, pelas vivências e trocas de experiências. Enfim, ao projeto de modo geral por ser um “laboratório”, oportunizando inúmeros saberes necessário à prática educativa e ao aprimoramento profissional.

Aos eternos amigos da turma Pedagogia 2015 pelas vivências, pelos aprendizados e pelo companheirismo. Que possamos sempre nos encontrar no transcorrer de nossas trajetórias de vida pessoal e profissional. A todos meu muitíssimo obrigado!

Aos componentes do Grupo de Pesquisa e Extensão “De Bubuia” Amazônica: Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais, principalmente a professora Eliana Campos Pojo, pelos momentos formativos que vivenciamos juntos.

A todos os funcionários e todas as funcionárias do Campus Universitário de Abaetetuba, pelos diálogos, carinhos e profissionalismo.

A todos os professores e todas as professoras do Campus Universitário de Abaetetuba da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), em especial a Vilma Nonato de Brício e Joyce Otânia Seixas Ribeiro, pelas vivências e trocas de experiências e por vislumbrarem a formação de professores-pesquisadores engajados com o compromisso social, a partir da perspectiva de uma sólida formação teórica pautada em princípios éticos, críticos e políticos. Agradeço também aqueles profissionais que mesmo não estando vinculados a FAECS, mas contribuíram consideravelmente para minha formação acadêmica.

Enfim, como nessas poucas linhas não conseguirei agradecer a todos, concluo com o poema “Sou feita de retalhos”, - contendo pequenas alterações para relacionar ao gênero masculino -, como forma de agradecimento a todos aqueles que direta e indiretamente fizeram parte dessa trajetória e, por este poema traduzir o significado dos sentimentos que sinto neste momento.

Sou feito de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior.... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade.... Que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados.... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigado a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizzimenti

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo aborda a temática da formação do profissional pedagogo do Curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba com ênfase na Educação Especial, tendo como base a compreensão de que o currículo é o guia, o instrumento que norteará o processo de formação docente dos futuros educadores. Assim, o presente estudo tem como objetivos analisar o perfil de pedagogo proposto pelo PPC do Curso de Pedagogia para atuação na Educação Especial; analisar como a Educação Especial está contemplada nas ementas das disciplinas do PPC do curso de Pedagogia e analisar quais as habilidades e competências são definidas no PPC para atuação do pedagogo na Educação Especial. Para fazer tal discussão, utilizei como metodologia a abordagem qualitativa e análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2011), do desenho curricular, das ementas das disciplinas e da proposta de reestruturação curricular do curso de Pedagogia do Campus do Guamá/UFPA (1999). Para avaliar os resultados dos dados coletados, utilizei como técnica de tratamento a Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011) com base em Câmara (2013). O referencial teórico se baseia nas concepções de autores como Glat e Blanco (2007); Glat, Pletsch e Fontes (2007); Mesquita (2007) para abordar a discussão da formação docente com ênfase na Educação Especial. Para o entendimento de currículo, estabeleço um diálogo a partir da compreensão de Veiga (1998), Sacristán (2000) e Goodson (1995). Para discorrer sobre o conceito de competência usei as obras de Rios (2001, 2003). Portanto, o resultado deste estudo demonstrou que a Educação Especial está contemplada de maneira obrigatória apenas no Núcleo Básico, por meio da oferta da disciplina “Fundamentos da Educação Especial”. Evidenciou-se ainda que o enfoque da Educação Especial está presente em maior significância no Núcleo Eletivo de Educação Especial mediante disciplinas eletivas. Nesse sentido, concluo que o curso de Pedagogia se apresenta em um estado de fragilidade em relação à Educação Especial, ou seja, apresenta grandes lacunas teórico-práticas que corroboram para a construção de um perfil de profissional minimamente preparado para trabalhar com alunos público alvo da Educação Especial em idade escolar.

Palavras-Chave: Curso de Pedagogia/UFPA - Abaetetuba. Formação Docente. Educação Especial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM

IMAGEM 01 - Ilustração de como se deve entender e ofertar os serviços de Educação Especial no sistema educacional brasileiro.....	31
---	----

QUADROS

QUADRO 01 - Quadro matricial da categoria pré-definida “Projeto Pedagógico de Curso (PPC)”	43
QUADRO 02 - Educação Especial contemplada na ementa de disciplinas do PPC/2011 do Curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba.....	46
QUADRO 03 - Quadro matricial da categoria pré-definida “Educação Especial”	51
QUADRO 04 – Quadro matricial das habilidades e competências definidas no PPC do Curso de Pedagogia/UFPA - Abaetetuba	55

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CUBT	Campus Universitário do Baixo Tocantins
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1.1 Por onde começar? Descrevendo o caminho do pensamento: o percurso metodológico da pesquisa.....	20
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
3 ANÁLISE DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFPA-ABAETETUBA VOLTADAS A ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	36
4 ANÁLISE DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PROPOSTAS NO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA	53
4.1 A inserção da disciplina Libras como componente curricular obrigatório no currículo do curso de Pedagogia	59
4.2 A inclusão da discussão sobre Educação Especial nas disciplinas didático-pedagógicas	60
4.3 Realização de estágio supervisionado obrigatório em classe comum com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	70

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao realizarmos uma retrospectiva histórica sobre o processo educacional no Brasil, vamos observar que com as políticas educacionais inclusivas, difundidas mais explicitamente a partir da década de 1990, por meio de diretrizes curriculares, leis, decretos e normas nacionais e internacionais, houve um aumento expressivo do número de ingresso de pessoas com deficiência nas várias esferas da sociedade, notadamente no âmbito educacional, o que vem ocasionando inúmeros desafios e, conseqüentemente, exigindo mudanças significativas na forma de compreender e estruturar tais políticas nesses espaços.

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação sobre o Censo Escolar de 2017, entre os anos de 2013 e 2017 houve um aumento significativo do número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica.

O número de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica cresceu substancialmente nos últimos anos, e, além disso, o percentual de alunos dessa faixa incluídos em classes comuns passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. Considerando essa mesma faixa etária, o percentual de alunos que estão em classes comuns e que tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) também subiu, passando de 35,2% em 2013 para 40,1% em 2017 (BRASIL, 2018, p. 9).

Percebe-se que, apesar de ter havido o aumento do número de alunos com deficiência matriculados nas classes regulares, bem como, o percentual daqueles que têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), resultados de pesquisas comprovam que ainda são perceptíveis os desafios, principalmente pelo fato de que, em sua maioria, os professores que os recebem estão despreparados para atendê-los (MESQUITA, 2007), (VITALIANO, 2007), (VITALIANO; DALL' ACQUA, 2012), (TERRA; GOMES, 2013), assim como a comunidade escolar de modo geral. E isso, por conseguinte, é algo que repercute diretamente no processo de formação inicial de professores de nível superior.

Tomando como base essa problemática, o presente trabalho intitulado “a formação inicial do pedagogo para atuação na Educação Especial”, é fruto das minhas indagações frente aos desafios apresentados à formação do pedagogo na contemporaneidade, especificamente no que se refere à Educação Especial.

A proposta de realizar essa pesquisa está intrinsecamente relacionada à minha trajetória acadêmica, cujo interesse está pautado numa determinada rigorosidade da busca do aprender. Ou parafraseando Freire (2016), ao dizer que, quanto mais criticamente se pratica a capacidade de aprender, mais se constrói e se desenvolve a “curiosidade epistemológica”¹ sobre determinado objeto.

Movido de certo modo por essa “curiosidade epistemológica”, almejei desenvolver este trabalho em virtude de perceber que há uma certa invisibilidade desta modalidade de educação (Educação Especial) nos conteúdos curriculares do Curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba, o que pode corroborar para um distanciamento das discussões sobre inclusão no processo de formação inicial docente, refletindo, conseqüentemente, no perfil profissional dos futuros educadores. Nesse contexto, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 2), reiteram que:

A Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de saberes teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos que são imprescindíveis para a promoção do processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos, matriculados no ensino regular.

Nesta perspectiva, almejo analisar na condição de graduando do Curso de Pedagogia/UFPA - Abaetetuba, a proposta de formação oferecida pelo currículo do referido curso voltado à área da Educação Especial, partindo da compreensão de que o currículo é o guia; o instrumento que norteará o processo de formação docente dos futuros educadores, o qual vai construindo o perfil desses profissionais que sairão aptos a atuar no mercado de trabalho uma vez que, conforme afirma Corazza e Tadeu (2003, p. 11).

[...] o sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto. [...] o sujeito é o efeito da interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. [...] o sujeito é efeito da história. O sujeito é o efeito da *différance*. [...] o sujeito é um efeito.

¹Para Paulo Freire, a *curiosidade epistemológica* resulta da superação do saber da própria experiência, ou seja, o saber do senso comum. Essa superação ocorre na medida em que a curiosidade ingênua, mesmo sem deixar de ser curiosidade, se critica, isto é, torna-se crítica. Ao criticizar-se, torna-se, então, curiosidade epistemológica, pautada numa inquietação indagadora da busca metodologicamente rigorosa e crítica da capacidade de aprender. Por meio da curiosidade epistemológica, o sujeito torna-se capaz de realizar reflexões sobre a natureza, os limites do conhecimento, possibilitando-o construir uma compreensão mais ampla da sociedade.

Partindo desse pressuposto, é notório que o currículo projeta implícita ou explicitamente por meio de seus conteúdos e outros mecanismos o perfil profissional dos discentes, ou seja, determina aquilo que seremos à medida que:

[...] todo currículo “quer” modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado. [...] ou seja, todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: “quem nós queremos que eles e elas se tornem?”; “o que eles e elas são?”. (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 38).

É importante lembrar que o termo currículo é amplo e complexo, além de possuir várias definições, por isso, a ênfase que se faz é sobre o currículo oficial como sendo aquele utilizado nas instituições de ensino formais: escolas, institutos, universidades. Logo, o foco deste trabalho é sobre o currículo do curso de Pedagogia/UFGA- Abaetetuba.

Com base nisso, torna-se relevante enfatizar que o termo Pedagogia está sendo empregado como “teoria e prática da educação” a partir da compreensão de Libâneo (2002, p. 29-30), ao afirmar que “ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”.

Nesse contexto, esta pesquisa tem como finalidade trazer uma discussão a partir de uma visão crítica sobre o processo de formação inicial do professor em nível superior, frente ao novo contexto educacional alicerçado na perspectiva da Educação Especial.

Por compreender a importância e a necessidade dessa modalidade de educação para a minha formação profissional, frequentei mais assiduamente eventos específicos cujas problematizações enfocavam a presente temática, pelo fato de que isso despertava o meu interesse em querer aprender mais sobre o assunto.

No decorrer da minha trajetória estudantil, participei durante dois anos como aluno voluntário no Projeto de Extensão em Libras “Sinalizando a minha UFGA: um direito assegurado por lei”², o qual tinha como objetivo contribuir com o aprendizado e o uso da Língua de Sinais através do ensino de noções básicas de Libras ao público acadêmico, em particular aos discentes e profissionais da comunidade local para que despertem o interesse pelo uso da língua da comunidade surda brasileira.

Neste projeto, discutimos a questão da inclusão das pessoas surdas na sociedade e as dificuldades enfrentadas por elas no processo de interação social, isto é, de

²Projeto desenvolvido no período de 2016-2017 pela Professora Doutoranda Márcia Monteiro Carvalho.

comunicação. Discutimos também as dificuldades encontradas por muitos professores em sala de aula para trabalhar com alunos públicos-alvo da Educação Especial, fato que foi detectado a partir das observações feitas no decorrer da minha graduação durante as pesquisas de campo³ realizadas nas escolas da rede pública do município de Abaetetuba.

A vivência no projeto de extensão em Libras foi uma experiência muito profícua para a minha formação pessoal e profissional, pois possibilitou adquirir uma maior compreensão sobre o tema proposto e, ao mesmo tempo, despertou um paradoxo de sentimentos: ansiedade por novos saberes e a angústia, por muitas vezes, não conseguir me comunicar com colegas surdos.

Além disso, o sentimento de impotência, aflição e/ou inquietude aumentava quando pensava no atendimento às pessoas com outras deficiências ou necessidades educacionais especiais. Sem sombra de dúvida, essa é uma questão que exige a apropriação de novos saberes necessários à prática educativa que, de maneira mais intensa, deve emergir do nosso próprio processo de formação docente e está associada ao currículo como instrumento norteador da nossa trajetória educacional. É óbvio que, conforme afirma Mesquita (2007, p. 19).

A constituição do repertório de saberes que o professor desenvolve e mobiliza em sua prática pedagógica não está limitada aos conhecimentos, competências e habilidades adquiridos no processo de formação inicial em espaços destinados para esse fim. No entanto, o fato da universidade e institutos superiores serem espaços, por excelência, destinados à formação inicial, a qual se configura também como um momento significativo na qualificação dos profissionais da educação, não posso deixar de percebê-la como constitutiva das práticas que o professor irá desenvolver em seu trabalho docente, já que nela estão sistematizados os saberes que o professor precisará dominar para o bom desempenho de sua prática pedagógica.

Diante deste contexto surgiram alguns questionamentos: Quais os principais desafios difundidos no contexto educacional com o paradigma da inclusão? Em que consiste a Educação Especial? Quais são seus públicos? Que perfil de profissional se faz necessário no cenário atual para trabalhar na perspectiva da Educação Especial? Como vem sendo pensada e/ou materializada a formação dos futuros educadores do Curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba para trabalhar com alunos públicos-alvo da Educação Especial? Quais estratégias didático-pedagógicas são enfatizadas no currículo para trabalhar na Educação Especial? Por conseguinte, pensei: Como professor, estarei

³ Refiro-me as pesquisas - práticas de ensino - realizadas no decorrer do curso de determinadas disciplinas, onde tínhamos a oportunidade de conhecer e vivenciar um pouco da dinâmica do cotidiano escolar.

capacitado para ensinar alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais?

Dessa forma, as inquietações que motivaram estudar tal objeto é fruto da experiência no projeto de Libras, assim como, pelas reflexões feita na condição de graduando do curso de Pedagogia, portanto, futuro profissional da educação que poderá receber em sala de aula algum aluno público-alvo da Educação Especial, pois, conforme afirma Minayo (2015, p. 16), “nada pode ser intelectualmente um problema se não estiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Outro motivo que despertou o interesse pelo presente estudo, pauta-se na escassez de pesquisas sobre o currículo do Curso de Pedagogia do Campus Universitário de Abaetetuba. Após levantamento no banco de dados (arquivo/ficha de catalogação) da biblioteca da respectiva instituição, constatou que no período de 1992 a 2012 houve um total de 542 (quinhentos e quarenta e dois) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dos quais apenas 2 (dois), representando um percentual inferior a 0,5%, tiveram como objeto de estudo o Currículo do Curso de Pedagogia.

Edina de Nazaré Macedo Pinto, no ano de 2008, pesquisou sobre a temática identidades: “Identidade dos/as estudantes do curso de Pedagogia do Campus Universitário do Baixo Tocantins: os elementos constitutivos”, tendo como foco investigar quais as identidades do curso de Pedagogia do Campus Universitário do Baixo Tocantins (CUBT) de Abaetetuba.

O segundo trabalho, desenvolvido em 2010, de autoria de Joselene de Vilhena Costa e Regina Ferreira Lobato, aborda, “A formação do Pedagogo do Campus de Abaetetuba: uma análise reflexiva sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia”, cujo objetivo foi analisar qual a proposta de formação contida no PPC de Pedagogia.

Também encontrei um artigo na Revista Margens Interdisciplinar de autoria de Diselma Marinho Brito que apresenta as discussões elucidadas na dissertação de mestrado intitulada: “O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA/CUBT e a Identidade Cultural da População do Campo”, a qual buscou investigar como o currículo estabelece relações com a identidade cultural das populações do campo⁴.

⁴ BRITO, Diselma Marinho. O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA/ Campus Universitário do Baixo Tocantins e a Identidade Cultural das Populações do Campo. Margens - **Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação**/Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – v. 4, n. 6 (jan/2009). Abaetetuba/PA: UFPA, 2009.

Portanto, com base nesse levantamento é evidente que nenhum trabalho ressaltou o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) voltado à área da Educação Especial, ratificando ainda mais a relevância deste estudo. Por isso, diante do exposto, apresento como problema de pesquisa: Qual o perfil de pedagogo proposto pelo PPC do Curso de Pedagogia para atuação na Educação Especial? As questões de investigação que servirão como base para responder a este problema são: Como a educação especial está contemplada nas ementas das disciplinas do PPC do curso de Pedagogia? Que habilidades e competências são definidas no PPC para a atuação do Pedagogo na Educação Especial?

A partir do problema de pesquisa ora apresentado, especifico os objetivos que definirão de forma minuciosa o que se pretende alcançar com esta pesquisa. Dessa forma, o objetivo geral visa analisar o perfil de pedagogo proposto pelo PPC do Curso de Pedagogia para atuação na Educação Especial. De tal modo, diante deste objetivo central, explico os específicos que ajudarão a responder à pergunta de investigação: analisar como a Educação Especial está contemplada nas ementas das disciplinas do PPC do curso de Pedagogia; analisar quais as habilidades e competências são definidas no PPC para atuação do pedagogo na Educação Especial.

Diante dessa proposição, considero relevante desenvolver uma contextualização para melhor compreender o porquê de realizar esta pesquisa. Assim, ao lançarmos um “olhar panorâmico” sobre o processo histórico da educação no Brasil, vamos perceber que o sistema educacional brasileiro, vem, ao longo dos anos, enfrentando inúmeros problemas.

Atualmente, em pleno século XXI, na Era da globalização, no auge da denominada terceira revolução Técnico-Científico-Informacional, onde há uma grande circulação do conhecimento em todas as esferas da vida social, “o Brasil ainda tenta superar dois grandes problemas de seu sistema de educação: a universalização do ensino básico e a permanência, com sucesso de crianças e adolescentes na escola” (MAGALHÃES; LIMA, 2004, p. 86).

Esses problemas revelam que a escola na condição de uma “instituição social historicamente situada, responsável pela sistematização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e transmitidas às novas gerações, a qual constitui-se como um dos principais mecanismos de formação entre família e sociedade” (COSTA, 2018, p. 83), encontra dificuldade para cumprir seu papel de formar, efetivamente, cidadãos críticos e aptos a dominar e construir novos saberes frente as demandas do cenário atual.

Libâneo (1945) afirma que essa discussão sobre a “democratização da escola” vem sendo avaliada sob diferentes visões. Por um lado, apesar dos órgãos oficiais reiterarem que estão favorecendo o acesso das camadas mais pobres da população à escola, na prática, não oferecem as condições mínimas necessárias para, entre outros fatores, garantir condições de aprendizagem aos alunos. Por outro lado, segundo o autor, uma pequena parcela de educadores críticos reduz a luta pela democratização da escola, apenas no que diz respeito a mudança nos processos de tomadas de decisões no âmbito do sistema escolar.

Porém, segundo Libâneo (1945, p. 12) “não é suficiente a democratização do processo de tomada de decisões, é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública”.

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade. (Idem, 1945, p. 12).

Essas problematizações nos levam a refletir sobre a grande quantidade de sujeitos que ainda estão à margem do processo educativo. Demonstra que ainda há uma grande quantidade de crianças que estão fora das escolas; evidencia o aumento do número de evasão escolar pelo fato da não possibilidade de permanência dos alunos nos espaços escolares, marcada pelo fracasso, por serem marginalizados pelo insucesso, por vivenciarem privações rotineira, pela baixa autoestima desencadeada pela exclusão escolar e social - discentes que são vítimas de seus pais, de seus professores, mas principalmente, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos (MANTOAN, 2003).

Segundo Magalhães e Lima (2004, p. 86) “tais dificuldades de universalização e democratização do ensino básico tornam-se mais agudas quando a referência são as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais provenientes de deficiências”.

No cerne dessa discussão, se encontra presente a figura do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem que tem o papel de contribuir, direta ou indiretamente, para a permanência e a construção da aprendizagem satisfatória dos alunos

no âmbito escolar, e, obviamente, isso é algo que repercute no seu processo de formação profissional.

Por isso, discutir e problematizar a temática da formação docente no cenário atual torna-se um grande desafio, pois, vivemos um período de extrema complexidade que exige outro modo de pensar e fazer a formação de professores, tendo em vista que as pesquisas que abordam a formação docente em uma perspectiva crítica e pós-crítica, assinalam que esta necessita ser crítica e consistente para desenvolver um bom trabalho em sala de aula na Educação Básica ou na Universidade (COSTA; TRINDADE; BRÍCIO, 2018).

Infelizmente, as licenciaturas, lócus privilegiados de formação inicial de docentes, sofrem um certo “desmerecimento social e político”, conforme afirma Gatti (2003, p. 474), pelo fato de que a formação de professores, na maioria das vezes, ocorrer de forma parcial, ou seja, fragmentada, pautada em conteúdos e disciplinas vagas e descontextualizadas. Essa formação conteudista sofre, tanto com a desarticulação em relação às outras disciplinas, quanto com a ignorância do educador no que se refere as estratégias pedagógicas que o mesmo deve utilizar para trabalhar questões como inclusão, identidade, gênero, raça, etnia, sexualidade e outros. (COSTA; TRINDADE; BRÍCIO, 2018, p. 235).

Além disso, é notório que a temática da formação de professores vem sendo objeto de estudo de inúmeras pesquisas voltadas à área da educação, as quais, em sua maioria, tecem considerações tanto ao campo epistemológico da Pedagogia, quanto ao aspecto prático, isto é, ao campo de atuação profissional do pedagogo, implicando num entendimento por vezes simplista quanto a base da identidade e/ou do perfil profissional do educador.

Nesse sentido, é evidente que as transformações ocorridas na sociedade sejam relacionadas ao aspecto social, político, econômico, assim como no sistema educacional, influenciaram fortemente o papel e o perfil do educador no processo de ensino. Essas modificações vêm se consolidando como desafios enfrentados pelos mesmos na contemporaneidade, pertinentes ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas (COSTA; TRINDADE; BRÍCIO, 2018).

Desse modo, o interesse em realizar esta pesquisa é fruto das minhas inquiuições ante os desafios expostos à formação do pedagogo na atualidade, sobretudo, no que diz respeito a Educação Especial. Por esse motivo, esta pesquisa tem por objeto de estudo a formação inicial do pedagogo para trabalhar na Educação Especial, a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) do Campus Universitário de

Abaetetuba, por ser pertinente refletir qual o perfil de profissional que se deseja formar e, para qual modelo de sociedade, partindo da compreensão de que o currículo é o instrumento que norteará o processo de formação docente dos futuros educadores.

Assim, no contexto científico e/ou acadêmico, o tema abordado encontra relevância por trazer uma proposta inovadora e/ou diferente e, pela necessidade de se refletir o perfil do profissional Pedagogo no cenário atual, principalmente, do curso de Pedagogia/UFPA – Abaetetuba, porque “é notório que nos encontramos diante de novas realidades em relação ao conhecimento e à formação” (LIBÂNEO, 2002, p. 28).

Refletir sobre tal perfil, significa levar em consideração os novos tempos, os novos espaços de aprender e os sujeitos dessa aprendizagem, o que exigirá uma sólida formação teórica e metodológica para, de certa forma, prover as necessidades inerentes do sistema de ensino. Necessidades estas que estão atreladas também ao processo de ensino e aprendizagem de Pessoas com Deficiência (PCD) e com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que muitas vezes estão à margem do processo educacional no âmbito escolar.

Segundo Glat e Blanco (2007), os termos deficiência e NEE, embora na maioria das vezes sejam concebidos como sinônimos, estes não são. “O conceito de necessidade educacional especial engloba tanto a especificidade do aluno em sua subjetividade como o contexto histórico-cultural que ele vive e se constitui” (p. 26).

Portanto, do ponto de vista social, a pesquisa uma vez pronta estará à disposição da Biblioteca do Campus Universitário de Abaetetuba; da Biblioteca Pública Municipal; da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC); de grupos de pesquisas e extensão que desenvolvam estudos voltados a área da formação docente e Educação Especial. Também será útil para os futuros graduandos do curso de Pedagogia para que possam refletir sobre seu próprio processo de formação profissional; para alunos de Ensino Médio, pois aí se situam problematizações e perspectivas teóricas sobre uma temática de grande relevância socioeducacional. Além disso, o estudo torna-se pertinente em termos pessoais, por contribuir diretamente para o aprimoramento da minha formação acadêmica, demonstrando a necessidade de conduzir a formação continuada para me apropriar, cada vez mais, de um repertório de informações a partir da pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que possibilite atuar nas mais diferentes áreas do saber, com compromisso ético-político. Enfim, o estudo contribuirá para todos aqueles que almejam a construção de uma escola e uma sociedade verdadeiramente inclusivas.

1.1 Por onde começar? Descrevendo o caminho do pensamento: o percurso metodológico da pesquisa

Para iniciar este percurso acredito ser importante fazer um breve ensaio na tentativa de explicitar o conceito e a relevância da pesquisa científica. Assim, partindo das ideias do senso comum, podemos afirmar que pesquisar nada mais é do que investigar, analisar, fazer levantamento de dados, ou seja, buscar informações sobre o objeto pesquisado ou que se deseja pesquisar. Esta por sua vez é realizada de forma assistemática, aleatória, espontânea, intuitiva sem fazer uma análise mais ampla e profunda do objeto de estudo.

Porém, em caráter científico, a pesquisa é compreendida numa outra perspectiva. Ela também se constitui pelo ato de investigar, analisar, buscar, fazer levantamentos de dados, mas de forma organizada, sistemática, seguindo um encadeamento lógico. Isto é, a pesquisa científica caracteriza-se como um conjunto de ações e/ou procedimentos teórico-metodológicos que visam à produção de novos conhecimentos.

A pesquisa científica busca ultrapassar o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico. [...] o método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (possuidor de características específicas) que une dialeticamente o teórico e o empírico (DESLANDES, 2015, p. 34).

Para Gil (2002), a pesquisa é definida como o procedimento racional e sistemático, cujo intuito é oferecer respostas aos problemas que são propostos. Ela é realizada por meio de um conjunto dos conhecimentos disponíveis e da utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. A esse respeito Gatti (1999, p. 76) salienta que:

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas.

Isto nos permite entender que a pesquisa poderá ser utilizada na tentativa de resolver ou trazer novas reflexões sobre determinados problemas; construir novos conhecimentos sobre determinados assuntos ou objeto que está sendo investigado; discutir ou refletir de forma crítica sobre certa temática, entre outras finalidades. Nesse

sentido, compreendo que não é viável elaborar uma pesquisa sem antes ter um referencial teórico, pois ela predispõe de um procedimento racional sistematizado.

A pesquisa possui uma vinculação teórico-prática por se basear numa determinada concepção epistemológica e, ao mesmo tempo, por necessitar para a sua execução de um processo instrumental, técnico, do como fazer, do caminhar da pesquisa.

Logo, com base nesses argumentos, infere-se que a pesquisa é uma atividade que exige planejamento, dedicação, organização e, principalmente, de um embasamento teórico e metodológico que lhe servirá de suporte. Assim, o ato de pesquisar é caracterizado como um ciclo; um processo contínuo que produz novos conhecimentos que irá gerar e/ou provocar novas reflexões e indagações sobre a realidade, necessitando de aprofundamentos teóricos posteriores àquilo que já foi pesquisado.

Tendo em vista essa especificidade da pesquisa (produzir novos conhecimentos), é importante sublinhar que a mesma dentro de uma concepção ampla e crítica, precisa também ser compreendida como um ato político, porque conforme destaca Gatti (1999, p. 74):

Sem reflexão e autorreflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de se tentar abordá-los, sem crítica e autocrítica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos.

Diante do exposto, para especificar o percurso metodológico da presente pesquisa, partirei do pressuposto de que a metodologia é o passo a passo do processo da pesquisa. É a descrição minuciosa e rigorosa do objeto de estudo e das etapas delineadas para se chegar a coleta e análise dos dados. Ou seja, são os procedimentos utilizados para se chegar a determinadas finalidades. Conforme afirma Minayo (2015, p. 14), a metodologia:

É o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Ainda segundo Minayo (2015, p. 15), “a metodologia é muito mais do que técnica. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”.

É importante salientar que a utilização do método para delinear o percurso dessa pesquisa, é muito eficaz para legitimar a ação investigativa, demonstrando a coerência e a seriedade nesta construção.

O método assinala, portanto, um percurso escolhido entre outros possíveis. Não é sempre, porém, que o pesquisador tem consciência de todos os aspectos que envolvem este seu caminhar; nem por isso deixa de assumir um método. Todavia, neste caso, corre muitos riscos de não proceder criteriosa e coerentemente com as premissas teóricas que norteiam seu pensamento. Quer dizer, o método não representa tão somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

O método segundo Gatti (1999), não é algo abstrato. Não é uma receita modelante que é feita sempre da mesma maneira. Muito pelo contrário, os métodos de investigação científica constituem-se como algo concreto, que vão sendo construídos no próprio processo investigativo, através do embate de ideias, de perspectivas teóricas e práticas. O “método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (p. 63).

Dessa forma, o encaminhamento metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa perpassa pela definição epistemológica da metodologia que orientará as ações do estudo e, também, o delineamento das etapas que se pretende realizar.

Com isso, dentre os diversos estudos sobre os diferentes métodos e abordagens científicas utilizados na área da educação, optei por pautar-me nas ideias de renomados pesquisadores para escolher a metodologia mais apropriada para o desenvolvimento deste trabalho, possibilitando, assim, ter um olhar mais específico sobre as questões problema que proponho investigar, e que me auxilie a fazer a problematização da temática proposta de forma consistente, sistemática e coerente dentro de uma perspectiva crítica.

Nessa busca, encontrei grandes contribuições teóricas de autores como Chizzotti (2001), Lüdke e André (1986), Minayo (2015) referentes a pesquisa qualitativa, destacando sua eficácia para o estudo do problema proposto.

A partir desses aspectos, escolho como metodologia de pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho, a abordagem qualitativa, por compreender que ela poderá fornecer maiores possibilidades de problematizar e responder, com maior clareza, o problema que almejo investigar, tendo em vista que a mesma tem seus pressupostos

baseado principalmente no materialismo histórico, cujo foco é o estudo do comportamento humano e social; assim, ela se ocupa “com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2015, p. 21).

Essa premissa aponta que a pesquisa qualitativa leva em consideração a subjetividade, os valores, as ideias, as crenças, a relação social dos indivíduos como sendo algo que influencia no resultado de uma pesquisa. Ela também envolve a obtenção de dados descritivos a partir do contato direto e prolongado do pesquisador com a situação que está sendo analisada, possibilitando assim, que ele (o pesquisador) adquira uma melhor compreensão daquilo que está sendo estudado, pois essa pesquisa também se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes no processo investigativo, uma vez que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTI, 2010, p. 79).

Nesse sentido, levando em consideração a natureza da investigação cuja finalidade é responder as inquietações que levaram-me a estudar tal objeto por meio de um recorte da realidade, seguirei, sob essa ótica, “o caminho do pensamento” (MINAYO, 2015) para explicitar as técnicas que serão usadas no desenvolvimento dessa pesquisa para a consecução dos objetivos propostos.

Para a escolha dos instrumentos de produção e/ou coletas de dados, se faz necessário utilizar as técnicas que estejam associadas ao tipo de pesquisa escolhido. Assim sendo, para a coleta dos dados nas abordagens qualitativas utilizei a análise bibliográfica e documental. A bibliografia ora apresentada é composta por obra de autores como Glat e Blanco (2007); Glat; Pletsch e Fontes (2007); Mesquita (2007), entre outros para abordar a discussão da formação docente com ênfase na Educação Especial. Para discorrer sobre currículo, utilizei como aporte teórico Veiga (1998), Sacristán (2000), Goodson (1995) e outros textos complementares. Utilizei as obras de Rio (2001; 2003) para discutir o conceito de competência.

Em relação a escolha da análise documental optei pelo fato de que esta “pode se constituir numa valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE, 1986, p. 38). Com isso, é importante enfatizar que:

O documento é, pois, qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação etc. Quaisquer informações orais (diálogos, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material (CHIZZOTTI, 2010, p. 109).

Logo, os documentos que servirão de análise nesta pesquisa são:

- a) **O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFPA – Abaetetuba:** trata-se de uma proposta pedagógica elaborada em 2011 que está sendo utilizada para nortear o processo de formação docente. Para tanto, utilizo também como base a proposta de reestruturação curricular do curso de Pedagogia do Campus do Guamá/UFPA, a qual está desatualizada, pois foi elaborada em 1999, porém, ainda está sendo usada como oficial, sendo utilizada como modelo para a construção do PPC/2011 do Curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba.
- b) **O Desenho Curricular do Curso de Pedagogia – PPC/2011:** o contato com este documento propicia analisar como as disciplinas estão estruturadas e/ou organizadas ao longo do curso.
- c) **Ementas das disciplinas do PPC/2011 voltadas a área da Educação Especial:** permite verificar como as discussões sobre a área da educação especial são evidenciadas no curso de Pedagogia.

Para avaliar os resultados dos dados coletados, utilizo como técnica de tratamento, a Análise de Conteúdo baseado na proposta de Laurence Bardin (2011) com base em Câmara (2013).

Segundo Câmara (2013, p. 182), para Bardin (2011), o termo Análise de Conteúdo se refere a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda de acordo com Câmara (2013), Bardin (2011), sugere três etapas e/ou fases fundamentais para a aplicabilidade da análise do conteúdo, a saber: *pré-análise*, *exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação*.

A *pré-análise*, constitui a fase inicial desse processo podendo ser caracterizada como uma etapa de organização dos dados. Ou, nas palavras de Bardin (2011), envolve a *leitura “flutuante”*, significando um primeiro contato com os documentos que serão analisados, a escolha deles, assim como a formação das hipóteses, os objetivos, a elaboração dos indicadores que servirão de base para orientar a interpretação e a preparação formal do material (CÂMARA, 2011).

Nesta fase é necessário seguir determinados procedimentos para ir construindo o corpus da pesquisa. Nas palavras de Câmara (2013, p. 183), com base em Bardin (2011):

É preciso obedecer às regras de *exaustividade* (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); *representatividade* (a amostra deve representar o universo); *homogeneidade* (os dados devem inferir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); *pertinência* (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e *exclusividade* (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria).

Na próxima fase denominada de *exploração do material*, são selecionadas as unidades de codificação, levando em consideração os procedimentos de *codificação*, *classificação e categorização*, os quais são organizados por meio de quadros matriciais, que expressam determinadas categorias de análises, as quais surgirão a partir das questões norteadoras ou das hipóteses levantadas.

Segundo Câmara (2013, p. 188), a fase do *tratamento dos resultados - a inferência e interpretação*, se baseia nos resultados brutos, onde o pesquisador busca torná-los significativos e válidos, pois, o que lhe interessa é o conteúdo latente, ou seja, o que está nas “entrelinhas”, ou aquilo que está por trás do imediatamente apreendido. Ainda segundo a autora, a *inferência* é orientada por polos de comunicação; ela se caracteriza por ser um instrumento de indução utilizado para investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores referências). Após esses procedimentos, passa-se à *interpretação* de conceitos e proposições. *Os conceitos* possibilitam a obtenção de um sentido de referência geral e derivam da cultura estudada e da linguagem dos informantes, e não de uma definição

científica. Para Câmara (2013), a *proposição* está baseada nos dados gerais. Dessa forma, enquanto os conceitos podem ou não ser ajustados, as proposições, por sua vez, são verdadeiras ou falsas mesmo que o pesquisador possa ou não ter condições de demonstrá-las.

Assim, para uma melhor sistematização, o texto está organizado em 3 (três) seções. Na primeira, estabeleço uma discussão sobre a formação docente voltado a área da educação especial, partindo da compreensão de que o discurso da inclusão implica a necessidade de construir uma sociedade e uma escola verdadeiramente inclusivas, o que exige a participação ativa de todos, dentre os quais o professor assume uma expressiva parcela de responsabilidade nessa ação à medida que seu papel enfatiza tanto a importância na construção do conhecimento quanto na formação de atitudes e valores do cidadão.

Partindo do entendimento de que o currículo é o “fio” condutor do processo de formação dos futuros educadores, na segunda seção, analiso como a Educação Especial está sendo contemplada nas ementas das disciplinas do PPC do curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba.

Na terceira seção, tendo como base a premissa de que o Curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba se propõe a formar docentes para [...] “transitar nas mais diferentes áreas do saber” [...], analiso que habilidades e competências são definidas no PPC do referido curso para atuação dos futuros profissionais na Educação Especial.

Por fim, exponho as considerações finais, apresentando os principais resultados da pesquisa, as possibilidades de novos estudos e ressaltando a importância deste estudo para os graduandos do curso de Pedagogia, uma vez que o curso apresenta grandes lacunas teórico-práticas que corroboram para a construção de um perfil de profissional minimamente preparado para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial em idade escolar.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A temática da formação docente como objeto de estudo sempre esteve no auge dos discursos educacionais nas últimas décadas, seja do ponto de vista epistemológico, seja no âmbito das políticas públicas de educação ou pelos próprios sujeitos diretamente envolvidos com o processo educacional no interior das instituições educacionais: escolas, institutos, universidades, demonstrando que este campo de discussão é amplo, denso e complexo por configurar diferentes aspectos, principalmente na sociedade contemporânea em que vivemos, por traçar teorizações com vistas ao paradigma da Educação Inclusiva com ênfase na Educação Especial, visando o acesso, a permanência e a melhoria do processo ensino-aprendizagem de todos os estudantes em idade escolar.

Levando em consideração a abrangência da temática é importante explicitar o que se entende por formação de professores. Para discorrer sobre essa questão, utilizo como referência García (1999, p. 26), por afirmar que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competência ou disposições, e que lhes permite investir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A resolução do Conselho Nacional de Educação/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes do Curso de Pedagogia, em seu artigo 2º, parágrafo primeiro, determina que:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 1).

Assim, “a concepção de formação docente adotada no presente estudo tem por base o processo de desenvolvimento profissional e suas repercussões tanto na constituição identitária, quanto na caracterização da profissão” (AGAPITO; RIBEIRO, 2014, p. 3).

Segundo os autores, mediante o processo de desenvolvimento profissional, a formação inicial é vista como o momento no qual os professores necessitam adquirir o corpo teórico-prático que oficialmente os habilita a lecionar.

Nesse sentido, discutir e problematizar a temática da formação de professores pressupõe entendê-la não como algo estático, mas sobretudo, como um processo dinâmico e contínuo, pois, conforme destaca Nóvoa (2001), citado por Castilho (2009, p. 21).

A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Desse modo, compreender a formação como um ciclo, significa que a mesma tem como intuito o aprimoramento profissional por meio da apropriação crítica do conhecimento para o desenvolvimento de uma prática educativa formadora, com a finalidade de garantir a qualidade do ensino e, por conseguinte, do aprendizado dos educandos nos espaços escolares.

Essa busca incessante pela melhoria da qualidade da educação no âmbito escolar, exige, também, a melhoria substancial da formação inicial de professores por esta ser “uma das etapas de formação que mais tem sido alvo de críticas dos pesquisadores por manter-se predominantemente vinculada a uma perspectiva de formação teórica e técnica” (MESQUITA, 2007, p. 63).

Ao levantar essa discussão, Mesquita (2007) salienta que praticamente em todo século XX a escola manteve-se enraizada a padrões uniformizadores e homogeneizadores do processo ensino-aprendizagem, uma vez que a educação estava fundamentada em princípios psicologizantes, levando a exclusão de determinados sujeitos que desviassem aos padrões pré-estabelecidos na sociedade como aceitáveis, pelo fato de que a escola estava pautada em certos modelos e condutas, as quais garantiam a hegemonia de certos grupos sociais.

O papel do professor restringia-se ao desenvolvimento cognitivo do aluno, sendo seu trabalho exclusivamente técnico-pedagógico, pois estava alicerçado em conhecimentos disciplinares e instrumentais uma vez que sua função se resumia a transmissão de informações e controle do aprendizado (MESQUITA, 2007). Ou seja, a

base da formação do profissional da educação era caracterizada por meio das habilitações que privilegiava o domínio do aspecto técnico.

Ainda de acordo com a autora, “o tipo de formação predominante nos cursos de licenciatura possuía (e em alguns ainda possui) sua organização pautada no modelo da racionalidade técnica, voltado a um pragmatismo que movia o trabalho do professor ao domínio da técnica” (Idem, p. 64).

Percebe-se que essa formação era (e em alguns casos ainda é) disciplinar, fragmentada, baseadas em conteúdos e disciplinas “vagas” e descontextualizadas que não possibilitavam a aquisição de conhecimentos críticos, logo, esta formação estava desvinculada da perspectiva da diversidade e da interdisciplinaridade que possibilitaria ao professor trabalhar com diferentes temáticas (gêneros, identidade, inclusão, sexualidade, etc.) e com os diferentes públicos presente na sociedade.

Os confrontos vivenciados atualmente além de refletirem diretamente no currículo educacional, na organização escolar, no trabalho pedagógico dos professores, entre outros aspectos, conduzem a necessidade de reformulação das propostas de formação, que assentadas em princípios uniformizadores e homogeneizadores do processo educacional não dão conta de responder às perspectivas atuais da escola, pautada agora nos princípios da diferença e da diversidade (MESQUITA, 2007, p. 65).

Na contemporaneidade, tais princípios ganharam relevância e notoriedade com o paradigma da Educação Inclusiva que “vislumbra a formação de uma sociedade mais acolhedora, que respeite as diferenças a fim de que todos possam ter direito de exercer sua cidadania de forma igualitária estando alicerçada em princípios democráticos” (MESQUITA, 2007, p. 16). O discurso da inclusão pressupõe a necessidade de construir uma sociedade e uma escola verdadeiramente inclusivas, o que exige a participação ativa de todos.

No tópico referente ao novo pensar em Educação Especial, a Declaração de Salamanca (1994, p. 5) determina que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Ainda sobre essa questão, assegura que:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (idem, 1994, p. 5).

Omote (2003, p. 155), por sua vez, argumenta que:

A inclusão escolar tem especial importância nesse grande projeto de construção da sociedade inclusiva por duas razões. Em primeiro lugar, a educação é possivelmente o meio mais seguro para prover a todas as pessoas, inclusive aquelas que tradicionalmente vêm sofrendo a exclusão social, o patrimônio mais precioso da humanidade, os bens intelectuais e culturais, essenciais para o exercício pleno da cidadania e para a superação do fosso das desigualdades. Em segundo, é por meio da educação que se pode assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma nova mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas.

Em trabalho anterior (COSTA; TRINDADE; BRÍCIO, 2018), onde discutimos a formação docente ressaltando a questão do Multiculturalismo como um dos desafios da prática pedagógica na contemporaneidade, reiteramos que:

Para trabalhar com eficácia essas questões, necessita-se de uma formação crítica consistente, que mobilize não somente os futuros professores e aqueles em exercício, mas que movimente as proposições que regem essa formação, haja vista, que ela ainda gira em torno de uma formação “padronizada” que não sofre o desconforto de mudar os seus pilares, uma vez que a sociedade contemporânea exige isso, em virtude dos desafios inegáveis que à constitui (p. 235).

De acordo com Mantoan (2003, p. 12.), é “inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação”.

Seguindo essa linha de pensamento, é perceptível que o paradigma da educação inclusiva abala a identidade profissional dos professores em atuação, assim como, dos professores em formação, gerando as vezes um sentimento de repulsa, angústia, medo, insegurança, despreparo.

Com isso, a formação inicial do professor do século XXI necessita estar intrinsecamente baseada nesse novo paradigma da Educação Inclusiva, o que exige mudanças significativas na estrutura curricular dos cursos de graduação, dando ênfase à Educação Especial e estando alicerçada a partir da perspectiva da diversidade e interdisciplinaridade, pois ele (o professor) terá uma expressiva parcela de responsabilidade na construção dessa sociedade inclusiva à medida que:

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino (MANTOAN, 2003, p. 44).

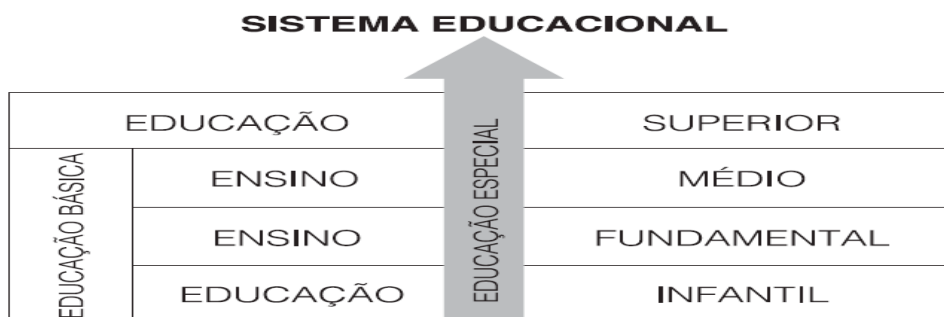
A autora discorre sobre a valorização da formação docente na sua multidimensionalidade (intelectual, social, ética, política, cultural, humana); uma formação ampla, fruto de experiências e práticas pedagógicas diversificadas que garantam a construção do conhecimento de forma satisfatória a todos os educandos inseridos na escola – estudantes públicos alvos da Educação Especial - a partir de princípios éticos-políticos-pedagógicos.

A utilização, sucinta, da discussão sobre Educação Inclusiva ocorreu pelo fato de enfatizar que (Educação Inclusiva/Educação Especial), embora muitas vezes seja usada como se fossem sinônimos, estes são termos diferentes e possuem objetivos específicos, porém, “numa escola aberta à diversidade as duas propostas de complementam” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 2). Dessa forma,

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

A Educação Especial é caracterizada como uma modalidade de educação transversal (veja imagem 01) que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e possui um campo de conhecimento, uma legislação e um público específico, auxiliando o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

Imagem 01 - Ilustração de como se deve entender e ofertar os serviços de Educação Especial no sistema educacional brasileiro



Fonte: MEC/2001

Dessa forma, reitero que “a Educação Especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção da aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 18), em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu artigo 2º afirma:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 19).

Sobre essa questão, Glat e Blanco (2007, p. 26), argumentam que:

Embora esses termos sejam muitas vezes utilizados como sinônimos, é importante frisar que necessidades educacionais especiais não é o mesmo que deficiência. O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não necessariamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara. Necessidade educacional especial [...] *é a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida* (grifo das autoras).

Em outras palavras, as necessidades educacionais especiais são construídas socialmente, tendo em vista o contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. Nesta pesquisa são considerados alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) aqueles que demonstram:

Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001, p. 2).

De acordo com Magalhães e Lima (2004, p. 86),

Esse grupo é formado por alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos, surdos-cegos) e não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência mental e deficiências múltiplas. Somam-se a esse grupo os alunos com altas habilidades, isto é, os superdotados.

Diante do exposto, é necessário realizar, mesmo que de maneira bastante sucinta, um breve histórico da condição das pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais no contexto socioeducacional brasileiro, tendo em vista que historicamente a Educação Especial se constituiu com base em um modelo médico e clínico, caracterizando-se como um sistema paralelo e segregado de ensino, tendo seu atendimento voltado para sujeitos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, e altas habilidades (GLAT; BLANCO, 2007).

Nessa trajetória histórica⁵ as pessoas com necessidades especiais passaram por diversas etapas e/ou fases e por diferentes visões sociais desde as mais preconceituosas até as mais humanizadora, haja vista que na *fase da exclusão*, marcada pela negligência, as pessoas com deficiência eram literalmente excluídas da sociedade. Eram abandonadas, perseguidas e, muitas vezes, extinguidas - mortas - devido às suas condições “anormais” frente aos padrões pré-estabelecidos como aceitáveis pela sociedade da época. Tais indivíduos não eram reconhecidos como sujeitos de direitos, além disso, eram considerados ineducáveis, por isso, eram vistos como indignos da educação escolar.

Na *fase da segregação institucional* as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência eram separadas dos ditos “normais” e “protegidas” em instituições como residências, hospitais, asilos, perdendo na maior parte das vezes o convívio social. Com isso, o oferecimento do processo educacional tinha um caráter meramente reabilitatório, isto é, mais clínico do que pedagógico.

A *fase de integração* foi marcada pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais, onde o objetivo era oferecer um ambiente menos restrito possível as pessoas com deficiência. No entanto, apesar dessa tentativa de integração, os estudantes continuavam excluídos do processo educacional devido as estratégias e práticas pedagógicas, além do fato de que tal processo exigia a “preparação” prévias dos alunos com deficiência para ingressar no ensino regular, ou seja, após essa “preparação” as crianças mais aptas eram encaminhadas para as escolas comuns. Essa fase sofreu inúmeras críticas devido oferecer às pessoas com deficiência uma educação fragmentada e/ou à parte.

Na *fase da inclusão*, difundida mais assiduamente a partir da década de 90 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), pautada nos princípios da

⁵ Para maiores informações leia, MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011; SOARES, M. A. Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

igualdade e dignidade como valores intrínsecos, assim como, por meio de uma vasta legislação que garante a todos o direito em compartilhar os mesmos espaços, as escolas foram obrigadas a abrir as portas e aceitar todos os alunos com necessidades educacionais especiais, com a finalidade de garantir um *ensino da melhor qualidade*⁶ que contribua para o desenvolvimento de todas as dimensões de suas vidas.

Portanto, é importante frisar que já houve bastante progresso na tentativa de construir uma sociedade e uma escola verdadeiramente inclusivas, principalmente, por parte das legislações vigentes.

No entanto, estamos muito longe do que consideramos essencial, pois, a maioria dos desafios ainda estão relacionados a efetivação das leis nos vários âmbitos da sociedade, inclusive, no que diz respeito as adequações curriculares das instituições educacionais desde a educação básica a educação superior, já que isso é algo que repercute diretamente no processo de formação dos alunos do ensino básico ao superior e pode “assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma nova mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas” (OMOTE, 2003, p. 155).

A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples; para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm deficiência ou problema que afete a aprendizagem, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus professores estejam preparados para essa nova realidade (GLAT; PLETSCHE; FONTES (2007, p. 4).

Nessa perspectiva, sabemos que tal exigência ressoa diretamente no funcionamento da dinâmica da universidade que necessita coadunar com a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, pois, “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados” (CASTANHO; FREITAS, 2005 apud VITALIANO, 2007, p. 401) e para isso, se faz necessário observar seus projetos pedagógicos e/ou seu currículo.

Por isso, na seção a seguir, discorro sobre o currículo como instrumento norteador do processo educacional dos acadêmicos do curso de Pedagogia, buscando compreendê-lo dentro de uma abordagem crítica, a fim de identificar suas peculiaridades

⁶ Segundo Rios (2001, p. 139), “o ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros”.

e, posteriormente, entender como o currículo está contemplando a Educação Especial em seu ementário de disciplinas.

3 ANÁLISE DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFGA-ABRANTES VOLTADAS A ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Traçar reflexões sobre os aspectos teórico-práticos do currículo, exige uma sólida compreensão sobre o tema, pois, é necessário da ênfase a conceitos e teorias a partir de uma perspectiva crítica com a finalidade de identificar as suas especificidades e inferências geradas no processo de formação docente.

Assim, é desafiador buscar compreender o que é currículo, visto que, em sua maioria, ao nos referirmos ao currículo, reportamo-nos imediatamente para o âmbito educacional, falando, principalmente das instituições que trabalham com esta finalidade: escolas, institutos, universidades. Ou seja, nosso olhar volta-se para uma instituição promotora da educação formal que busca promover aos alunos um ensino sistemático por meio da construção dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Restringe-se, sob esse ponto de vista, o conceito de currículo quase que exclusivamente a um rol de conteúdos e/ou disciplinas que deverão ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem e as metodologias usadas para trabalhar com os diferentes níveis, as etapas e as modalidades de ensino, já que “o currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar” (VEIGA, 1998, p. 8).

Para Sacristán (2000, p. 13)

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crença, valores, etc.; que condicionam a teorização sobre o currículo [...].

Goodson (1995, p. 21), por exemplo, afirma que:

O currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomemos esta convenção comum, que é a matéria escolar, num currículo pré-ativo: enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é apenas o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas e interesses de carreira.

Podemos identificar que esse aspecto reduz quase que exclusivamente a compreensão do termo currículo, ao “currículo prescrito pelo Estado”. Ou seja, ao planejamento das matrizes curriculares realizados por determinados sujeitos dentro de

uma esfera macrossocial - por órgãos reguladores de instâncias nacionais (Ministério da Educação) -, ou mediante uma esfera microssocial - nos espaços educacionais específicos (escolas) - onde a compreensão, a organização e o desenvolvimento do currículo se resume, em sua maioria, ao aspecto técnico.

Essa perspectiva de compreensão do currículo se resume a uma prática de organização técnica dos conteúdos, por isso, pressupõe-se que essa concepção de currículo ainda está baseada nos pressupostos das teorias tradicionais, onde o conhecimento era concebido sob formas de saberes isolados, fragmentados, acrílicos, desvinculados do contexto sociocultural em que os alunos estavam inseridos, tendo como premissa prepará-los para obtenção de habilidades e competências mediante as práticas de memorização do ensino, voltadas ao atendimento das exigências do sistema capitalista, demonstrando que o currículo tradicional ainda é hegemônico.

Com base na concepção freireana, observamos que o currículo ganha um sentido mais amplo e profundo, perpassando explicitamente por uma leitura e releitura do mundo. Paulo Freire faz crítica ao currículo tradicional centralizado em disciplinas. Segundo o autor:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, a distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE, 1986, p. 52).

É importante esclarecer que não estou afirmando que não há uma intrínseca relação entre as instituições promotoras do ensino formal e o currículo, uma vez que falar de currículo escolar implica necessariamente falar das instituições educacionais, já que este é seu “coração”, a sua “alma”, o seu “pilar de sustentação epistemológica”, é o que faz tais espaços “vibrar”, “pulsar”, enfim, o currículo materializa-se numa fonte documental condutora do processo educacional.

Isto é, “refere-se à questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle” (VEIGA, 1998, p. 9).

Grundy (1987) citado por Sacristán (2000, p. 14), argumenta que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito

abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Nesse contexto, falar de currículo a partir da experiência humana, implica compreendê-lo dentro de uma dimensão macro histórica, centrado num campo de contestação, conflitos, disputas e relações de poder. Assim, evidencia-se que os diversos aspectos atribuídos ao termo currículo tornam seu significado mais amplo e complexo.

Portanto, não podemos compreender o termo currículo apenas do ponto de vista pedagógico, como um instrumento no qual estar dividido em matérias e/ou disciplinas que mantêm a distribuição sequencial de todo o planejamento escolar. Mas compreendê-lo como uma construção sociocultural que está em constante processo de reconstrução de suas práticas, sendo resultado de uma seleção de um conjunto de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade a partir de uma relação de poder.

A partir de uma visão crítica, sabemos que a educação não é neutra, muito pelo contrário, é ideologicamente comprometida, uma vez que está pautada em concepções tanto filosóficas quanto políticas. O ensino, nesse sentido, nada mais é do que a constituição de uma concepção de educação que traduz uma concepção teórica de sociedade, por isso a importância de se estabelecer sempre um posicionamento crítico sobre o processo de ensino e aprendizagem, para que não se tenha uma educação que esteja a serviço de uma sociedade conservadora.

Essa questão, obviamente, perpassa pelo currículo, tendo em vista ele é caracterizado de forma simplista como “o coração da instituição educacional”, o mecanismo que conduzirá todo o processo de formação, seja dos alunos na escola básica ou dos futuros professores na universidade.

Nele é estabelecido aquilo que os alunos podem ou não estudar, aprender; ou seja, o currículo não é neutro, ele também contribui para a legitimação e permanência dos pressupostos de uma sociedade conservadora.

Goodson (1995, p. 10), por sua vez, argumenta que:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. *É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade* (grifo meu).

Partindo dessas argumentações, se torna pertinente discutir e problematizar o currículo do curso de Pedagogia do campus de Abaetetuba voltado à área da Educação Especial, para pensarmos sobre o perfil de profissional que se espera formar e para qual modelo de sociedade, já que o currículo é o “fio” condutor do processo de formação dos futuros educadores.

Além disso, por meio de seu ementário de disciplinas, considero pertinente afirmar que este pode corroborar, direta ou indiretamente, para o processo de inclusão e/ou exclusão de grupos que historicamente são invisibilizados por estarem à margem da sociedade, por não terem seus direitos constitucionais respeitados como prever a legislação vigente.

Freitas (2006, p. 176), comenta que:

[...] hoje, 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 escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Por isso, há a necessidade de estabelecer no currículo do curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba, um diálogo crítico-político-pedagógico sobre as diversas questões pertinentes às novas demandas e aos novos contextos sociais e educacionais existentes na sociedade, principalmente, aquelas inerentes a área da Educação Especial.

Assim como, manter sempre um olhar reflexivo sobre a relevância do aspecto teórico-metodológico que lhe servirão de suporte, identificando as suas potencialidades e contradições com a finalidade de proporcionar aos futuros professores um *ensino de boa qualidade* com base numa dimensão técnica, estética, ética e política (RIOS, 2001), que lhes possibilitem compreender e também questionar a sociedade, pois, segundo Beyer (2006), há uma representação social pejorativa, centrada no déficit e no desvio da norma social, que subestimam as potencialidades das pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, considero relevante indagar: os conteúdos propostos pelo ementário de disciplinas do curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba referentes a área da educação inclusiva/especial, possibilitam ao alunado um olhar crítico sobre tais aspectos ou reforçam os estereótipos negativados pela sociedade sobre as pessoas com deficiência, ainda vistas sob uma perspectiva de benevolência, caridade, como inferiores, incapazes,

coitadinhos e que não possuem nenhum potencial? Essa pergunta se faz necessária pelo fato de que:

Com frequência assistimos a uma práxis social limitadora, subjugadora e castradora dos potenciais humanos e funcionais das pessoas com necessidades especiais. Muitas delas poderiam desenvolver e adquirir uma maior autonomia pessoal, social e profissional, porém isto não ocorre devido precisamente aos controles e cerceamentos sociais (BEYER, 2006, p. 10).

Essa dimensão técnica, estética, ética e política é fundamental quando se fala da formação do professor, ainda mais quando este terá a possibilidade de trabalhar na área da educação especial, logo, elas necessitam ser levadas em consideração no currículo do curso de Pedagogia para que os futuros professores possam fazer a diferença em sala de aula no decorrer da sua prática pedagógica, compreendendo a necessidade de trabalhar sob a perspectiva da diversidade e da interdisciplinaridade, sempre pautados no processo de ação-reflexão-ação, haja vista, que, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2016, p. 39), em prol de contribuir para o exercício da cidadania, o fortalecimento da identidade e o processo de ensino-aprendizagem de todos os educandos inseridos no espaço escolar.

Tomando como base essa premissa, analiso nesta seção, como a Educação Especial está sendo contemplada nas ementas das disciplinas do PPC do curso de Pedagogia/UFPA-Abetetuba.

Assim, considerando a pluralidade e/ou a diversidade existente na nossa sociedade, em especial na região amazônica, a Universidade Federal do Pará (UFPA) como lócus privilegiado da formação de profissionais competentes e críticos, propõe por meio de seu projeto institucional, a missão de:

Gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber, visando à melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, e em particular do amazônida, aproveitando as potencialidades da região mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, por sua vez sustentados em princípios de responsabilidade, de respeito à ética, à diversidade biológica, étnica e cultural, garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa (PPC, 2011, p. 6).

Essa proposta apresentada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFPA define a configuração dos projetos políticos pedagógicos dos cursos que compõem a instituição, certamente, é base para a configuração do curso de Licenciatura

Plena em Pedagogia do Campus de Abaetetuba, que se apresenta como interdisciplinar, uma vez que toma como alicerce de estudos as diversas áreas do conhecimento para promover o desenvolvimento da educação tanto em seu aspecto formal como não-formal⁷.

É com base nessa missão de “gerar, difundir e aplicar o conhecimento nos diversos campos do saber [...] garantindo a todos o acesso ao conhecimento produzido e acumulado, de modo a contribuir para o exercício pleno da cidadania, fundada em formação humanística, crítica, reflexiva e investigativa” (PPC, 2011, p. 6), que almejo analisar como a Educação Especial como um campo específico de estudo está contemplada nas ementas das disciplinas do curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba, tendo em vista que já há, atualmente, uma explícita política educacional posta pelos diversos documentos oficiais⁸ sobre a área da inclusão e da formação de professores e, que, inclusive, vem sendo objeto de constante investigação com o propósito de garantir uma sólida formação pautada na diversidade de sujeitos que estão inseridos nas instituições educacionais.

Tais documentos exigem mudanças significativas na forma de compreender e estruturar as políticas nos vários espaços educacionais, sendo uma das mais expressivas a reformulação curricular dos cursos de licenciatura com a finalidade de que os professores desenvolvam habilidades e competências para lidar com a diversidade e a diferença existente em sala de aula.

Para uma melhor compreensão, é imprescindível conceituar projeto político pedagógico levando em consideração a sua relevância no contexto educacional, assim como no processo de formação docente dos graduandos que compõem o curso de Pedagogia, pois, segundo Veiga (1998), o projeto político-pedagógico é compreendido como a própria organização do trabalho pedagógico na instituição educacional.

O projeto pedagógico em um sentido explícito é o planejamento das instituições de ensino que norteia as ações que serão desenvolvidas por um determinado período de tempo. Ele não é algo estável, fixo, imutável. É um processo em constante construção.

⁷ Segundo Libâneo (1998), a *educação formal* é aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente uma modalidade de educação formal. Enquanto que a *educação não-formal*, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém, com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas.

⁸ Refiro-me a Lei Brasileira de Inclusão (LBI); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial; A Declaração de Salamanca; A Declaração Universal dos Direitos Humanos, entre outros.

Desse modo, revela-se como um compromisso coletivo que necessita ser considerado como um processo que está em constante mudança, possibilitando-o assim, desenvolver uma reflexão e uma discussão sobre os problemas observados no cotidiano escolar, buscando medidas viáveis que possam, efetivamente, solucioná-los e/ou minimizá-los de acordo com as necessidades da realidade. Nesse sentido, sua reestruturação acontece quando sua proposta não é capaz de atender a demanda social, educacional e profissional (MESQUITA, 2007).

O projeto político-pedagógico não pode ser compreendido simplesmente como agrupamento de planos de ensino e/ou atividades diversas, tampouco, como um documento a ser preenchido e posteriormente encaminhado as autoridades educacionais como cumprimento das exigências burocráticas. Ele é elaborado e vivenciado rotineiramente por todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo. O projeto pedagógico busca um rumo, uma direção. Ele possui uma ação intencional, um significado explícito e um compromisso definido coletivamente (VEIGA, 1998).

Complementando esse entendimento, Vasconcellos (2008, p. 169), argumenta, veementemente, que:

O projeto político pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC), nesse sentido, é um instrumento norteador do processo de formação dos graduandos do curso de Pedagogia, logo, é importante que o mesmo esteja sistematizado, organizado e estruturado de forma consistente, tendo como base sólidos fundamentos teórico-metodológicos, objetivando contribuir da melhor maneira possível para a formação dos acadêmicos na sua multidimensionalidade, a partir de uma perspectiva crítica, possibilitando, assim, aos futuros profissionais estarem capacitados a trabalharem com todos os públicos presentes na escola sem distinção e exclusão.

Vejamos no quadro (01), apresentado a seguir, uma possível definição do que é Projeto Pedagógico a partir de fragmentos de textos retirados do PPC do curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba.

Para organização dos quadros matriciais, realizei uma síntese, *a leitura flutuante* como destaca Bardin (2011), e, posteriormente, a exploração do material para identificar e selecionar as categorias de análise. Assim, os conteúdos apresentados nos quadros a seguir, constituem-se de trechos de textos retirados das propostas curriculares - PPC de (1999 e 2011), onde, para o tratamento dos resultados, foi realizado a inferência e interpretação dos dados de modo dissertativo.

Quadro 01 - Quadro matricial da categoria pré-definida “Projeto Pedagógico de Curso (PPC)”

Possível definição: O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um instrumento norteador do processo de formação docente construído com base numa perspectiva interdisciplinar, tendo como eixos norteadores os princípios éticos, epistemológicos e didático-pedagógico, cuja proposta de formação deve levar em consideração a dimensão político-social o que comporta, implícita ou explicitamente, um projeto de sociedade humana, democrática e justa.	
Temas	Dados empíricos
Princípios Curriculares: a) articulação teoria-prática	<p>PPC 1999: A construção de novas formas de articulação teoria-prática no currículo de formação de professores perpassa pela ressignificação desses conceitos, que têm como importância o fato de poder determinar a forma como professores e alunos se relacionam com o conhecimento.</p> <p>PPC 1999: A construção de um currículo que tenha como definição a atividade humana por excelência como atividade teórico-prática, na qual se insere à docência e o ato pedagógico em todas as suas dimensões, impõe o desafio da superação de uma concepção de prática estritamente instrumentalizada, pragmática, descontextualizada.</p>
Apresentação do Projeto	<p>PPC 2011: A existência de um Projeto Pedagógico de Curso traduz o compromisso da comunidade acadêmica com princípios éticos e acadêmicos que direcionem a produção do conhecimento e a formação de profissionais qualificados para atuar na Amazônia.</p> <p>PPC 2011: O projeto pedagógico de curso necessita de um cuidadoso trabalho de avaliação diagnóstica que subsidie a permanente reflexão sobre seus limites, buscando sempre, na medida do possível, (re) construí-lo mediante novos contextos e novas demandas.</p>

No que se refere ao conceito da categoria ora analisada no quadro (01), os resultados indicam que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) exprime o compromisso social por meio de princípios éticos, políticos e didáticos-pedagógicos, visando a produção de conhecimento e a ressignificação de conceitos mediante a construção de novas formas de articulação teoria-prática no currículo, com a finalidade de formar profissionais qualificados, capazes de trabalhar em prol de um projeto de sociedade humana, democrática e justa.

Analisando o PPC do curso de Pedagogia constatou-se que a forma como o currículo está estruturado ultrapassa o modelo disciplinar, cuja base estava alicerçada nas antigas habilitações, as quais obtiveram críticas de muitos pesquisadores, inclusive, Mesquita (2007), conforme abordado de maneira superficial na primeira seção.

O projeto político-pedagógico (2011) almeja formar um profissional pedagogo que possa ter domínios dos conhecimentos científicos e pedagógicos por meio da diversidade de conhecimentos e práticas educativas para que o mesmo seja capaz de atuar com qualidade no ambiente escolar.

Sua estrutura curricular é composta por Núcleos de Estudos que mesmo tomando como base o PPC (1999), difere deste por trazer propostas que possibilita uma certa inovação e/ou compreensão referente a dimensão das práticas educacionais e dos diversos campos de conhecimentos utilizados para subsidiar o fazer pedagógico desenvolvidos em sala de aula.

Assim, obedecendo o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), o currículo do curso de Pedagogia UFPA/Abaetetuba constitui-se de três núcleos.

O Núcleo de Estudos Básicos é composto por 2.400 (dois mil e quatrocentas) horas e aborda os eixos formativos: fundamentos do trabalho pedagógico; fundamentos do trabalho em pesquisa científica; formação de professores: educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais e EJA).

Segundo consta no PPC (2011, p. 18), este:

Será o núcleo dos conhecimentos fundamentais que nortearão a organização e a teorização em torno das diferentes e complexas práticas educativas e profissionais formativas na área de Pedagogia, contemplando conteúdos relativos à Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Didática, Antropologia, Alfabetização e Currículo.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudos contempla 660 (seiscentos e sessenta) horas e enfatiza os eixos formativos de organização e gestão do trabalho pedagógico. Esse núcleo visa oportunizar “ao futuro pedagogo-docente a possibilidade de ser um investigador em sua profissão, questionando de maneira ampla os processos educacionais e de gestão que fazem parte do contexto social e educacional” (idem, 2011, p. 19).

O Núcleo de Estudos Integradores com 200 (duzentas) horas:

Se propõe a ser o elemento inovador, integrador das demais atividades dos núcleos de estudos, garantindo a participação dos estudantes em vivências educacionais, estudos curriculares, atividades culturais e científicas e em eventos de cunho educacional, de maneira integrada, participativa, interdisciplinar, multidisciplinar e diversificada” (idem, 2011, p. 20).

De acordo com o PPC, a carga horária da graduação é de 3.260 (três mil duzentos e sessenta) horas, cursadas em 8 período e/ou semestres letivos. Essa abordagem é pertinente para elucidar dois aspectos. Para Mesquita (2007), o primeiro diz respeito ao cumprimento das definições de carga horária estipuladas pela Resolução CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura determinando que:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002, p. 1).

Mesquita (2007) destaca ainda que o segundo ponto diz respeito a essa nova perspectiva de organização curricular que conforme o Parecer CNE/CP9/2001, supera a formação técnico-linear ainda muito presente nos cursos de formação de professores. Para a autora, essa proposta de formação extingue o esquema 3+1 e, deste modo, podemos entendê-la como avanço, já que possibilita aos cursos de licenciatura refletirem a formação do professor desde o início da graduação.

De tal modo, o Parecer nº 5/2005, do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, ressalta que os três núcleos:

[...] deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação (BRASIL, 2005, p. 12).

Partindo desse pressuposto, realizei um levantamento para identificar como as discussões da Educação Especial estão contempladas nas ementas do PPC do Curso de Pedagogia como forma de garantir essas experiências sobre nossa área de atuação profissional. Assim, constou que ela aparece de forma explícita apenas no Núcleo Básico. Também faz parte do Núcleo Eletivo de Educação Especial por meio de disciplinas eletivas⁹, conforme veremos no quadro (02), apresentado a seguir, onde os dados estão organizados a partir dos trechos de textos que mais se repetem nas ementas das disciplinas, tomando como base a leitura flutuante proposta por Bardin (2011).

Quadro 02 - Educação Especial contemplada nas ementas de disciplinas do PPC/2011 do Curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba voltadas a área da Educação Especial

Educação Especial no PPC de Pedagogia 2011	
Disciplina Obrigatória	Ementa
Fundamentos da Educação Especial	✓ A Declaração de Salamanca e a Educação para todos;
Disciplinas Eletivas do Núcleo de Educação Especial	✓ A proposta de Inclusão, Educação, Diversidade e cidadania;
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fundamentos da Educação Especial; ✓ Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos; ✓ Concepção e Metodologia do Ensino de Surdos-Mudos; ✓ Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A formação docente para o atendimento do PNEE; ✓ Acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais; ✓ Equipamentos escolares necessários ao atendimento do PNEE; ✓ Uso dos recursos nas ações educativas; ✓ Profissionalização; ✓ O trabalho com a família; ✓ Respeito e inclusão; ✓ A organização da escola para o atendimento de PNEE.

Fonte: COSTA, F. F. 2018

⁹ São aquelas cujos conteúdos e atividades acadêmicas têm por finalidade complementar a formação do discente (PPC, 2011, p. 24).

Analisando o quadro (02), observo que as discussões da Educação Especial estão presentes no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, porém, ainda de maneira superficial, visando à preparação do profissional pedagogo para atuar de maneira mais efetiva na política de educação especial a medida que oferece apenas uma disciplina obrigatória em seu currículo, o que corrobora para a construção de um perfil de profissional minimamente preparado para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial. A esse respeito, Rodrigues (2005, p. 55-56) comenta:

Em termos da formação inicial, continuamos a verificar que muitos cursos de formação de professores não desenvolvem a área das necessidades educativas especiais ou, por vezes, mesmo a omitem. Quando não é omitida, encontramos nos programas uma concentração em caso de deficiência, muitas vezes severos, que podem ter um efeito contrário ao que se pretende com a inclusão: esta formação “assusta” o futuro professor e acaba por lhe proporcionar fundamento para a sua dificuldade em aceitar casos com características semelhantes aos casos que lhe foram apresentados na formação.

Essa fragilidade é nítida no curso de Pedagogia, demonstrando que ele está propiciando formação insuficiente referente a temática da Educação Especial aos futuros pedagogos. É evidente a necessidade de garantir adequações didático-pedagógicas no currículo para oferecer melhoria da qualidade do processo de formação docente dos futuros professores, levando em consideração a importância e a complexidade do processo de inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares.

A proposta curricular (PPC 2011) traz em seu “demonstrativo das atividades curriculares por competência e habilidades”, alterações em relação ao nome da disciplina passando a ser denominada de “Fundamentos da Educação Especial e Educação Inclusiva”, composta por 60 horas, que possibilitaria aos acadêmicos construir uma compreensão mais ampla sobre a discussão da Educação Especial, a qual propõe em seu ementário discorrer sobre as:

Perspectivas históricas, conceituais e modalidades da Educação Especial no Brasil. A declaração de Salamanca e os movimentos atuais na Educação Especial. A evolução acerca dos conceitos de atendimento, treinamento, capacitação, integração e inclusão nos pressupostos de atendimento as pessoas com necessidades especiais. Educação, Diversidade e cidadania (PPC, 2011, p. 49).

Porém, o que de fato é ofertado aos graduandos é a disciplina “Fundamentos da Educação Especial” que também contempla uma carga horária de 60 horas, mas que traz em sua ementa indicações que pouco possibilitam aos acadêmicos desenvolverem uma

visão mais abrangente sobre a temática, tendo em vista que ainda utiliza a nomenclatura “pessoas *portadoras* de necessidades especiais” que reforça uma representação social pejorativa que subestima as potencialidades das pessoas com deficiência.

Perspectivas históricas, conceituais e modalidades. A declaração de Salamanca. Educação, Diversidade e cidadania. A organização da escola para atender os PNEE. O ensino-aprendizagem de PNEE. A formação docente para o atendimento de PNEE. A inserção social do PNEE. Conceito, classificação, modalidades e atendimento do PNEE. Acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (prédios, espaços, mobília e equipamentos urbanos); respeito e inclusão ao PNEE; equipamentos escolares necessários ao atendimento do PNEE (PPC, 1999, p. 59).

Para trabalhar essa questão com base numa perspectiva crítica, a partir de uma contextualização ampla consistente visando desmistificar alguns conceitos que atualmente ressoam como pejorativos na sociedade sobre as pessoas com deficiência, caberá ao professor-formador que ministrará a presente disciplina fazer tal abordagem, pois a ementa não enfatiza de maneira explícita esses aspectos.

A proposta curricular do curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba oferta em seu Núcleo Eletivo 7 (sete) opções de eixos temáticos: Educação Indígena, Educação Rural, Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação, Educação Especial, Educação Ambiental, Educação à Distância, Educação de Jovens e Adultos. Todos com carga horária total de 350 horas, distribuídas de acordo com as disciplinas correspondentes em cada núcleo, as quais possuem apenas 45 horas; com exceção das disciplinas “Atividades Programadas” com 60 horas, e “Atividades Independentes” com 110 horas compostas em cada núcleo eletivo.

O enfoque da Educação Especial está presente em maior significância no Núcleo Eletivo de Educação Especial, que se caracteriza por ser opcional, logo, não oferece um carácter de obrigatoriedade para que os discentes possam cursá-las, o que demonstra uma certa limitação de ofertar esta modalidade de educação para a formação dos futuros pedagogos.

Como podemos observar no (Quadro 02), apresentado anteriormente, o currículo não disponibiliza em seu ementário de disciplina, a Libras, como sendo um componente curricular obrigatório. Para poder adquirir uma maior compreensão sobre esse campo de conhecimento, os acadêmicos deverão escolher a opção do Núcleo Eletivo de Educação Especial, que é optativo, para ter acesso a disciplina intitulada “Concepção e Metodologia

do Ensino de Surdos-mudos”¹⁰, possuindo uma carga horária mínima de apenas 45 horas que é ineficaz para discutir a temática devido à complexidade da língua, pois, os graduandos não terão um aprofundamento satisfatório com base numa abordagem crítica que possibilite-os pôr em prática os conhecimentos aprendidos em sala de aula para trabalhar com alunos surdos, tendo em vista que essa disciplina se propõe a discutir itens como:

O portador de necessidades educativas especiais na área da áudio comunicação. Conceito e classificação. Identificação e atendimento; estimulação essencial, língua brasileira de sinais, treino auditivo e de fala. Aspectos psicológicos ligados à aprendizagem e desenvolvimento do PNEE na área da áudio-comunicação. Profissionalização. (PPC, 1999, p. 64).

A Lei 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, em seu Art. 1º, parágrafo único, conceitua Libras, destacando que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (p.1).

A Libras é uma língua que se expressa por meio da modalidade visual-espacial, percebida pelos olhos e realizada pelas mãos, expressões faciais e corporais. É uma língua que surgiu prioritariamente da necessidade de comunicação do povo surdo e assim como as outras línguas sofre transformações ao longo do tempo, o que a torna rica, viva e complexa, constituindo-se como uma das principais marcas da identidade e cultura surda.

O Decreto nº. 5. 626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, afirma em seu Art. 3º que:

¹⁰ Essa expressão, surdos-mudos, está sendo usada sob uma visão e/ou concepção que ainda permanece na sociedade: a de que todo indivíduo surdo seja mudo. Atualmente, essa expressão é vista pela comunidade surda e pelos estudiosos da área como uma expressão pejorativa, cuja compreensão dá a entender que o indivíduo surdo é deficiente; como se a surdez estivesse diretamente ligada ao fato do indivíduo ser mudo. Quando se faz referência ao surdo, é importante compreender que a palavra - mudo - não corresponde à realidade desse sujeito. Logo, o indivíduo surdo não é mudo. Assim, de modo geral, torna-se pertinente afirmar que há diferença entre deficiência auditiva e surdez. A primeira está relacionada ao fato do indivíduo conseguir ouvir alguns ruídos com alguma dificuldade dependendo do grau da perda auditiva. A segunda é a impossibilidade de se ouvir os sons, ou seja, quando a perda auditiva é total; também está relacionada com a cultura e as identidades surdas. Assim sendo, “o termo “surdo” refere-se a quem percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda” (ESDRAS, 2017, p. 10). GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. ESDRAS, Dirceu. **Panorama da educação de surdos no Brasil: ensino superior** / Dirceu Esdras, Bruno Galasso; Instituto Nacional de Educação de Surdos (Org.). - Rio de Janeiro: INES, 2017.

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 (BRASIL, 2005, p. 1).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, destaca em seu artigo 13, parágrafo 2º, que:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, *Língua Brasileira de Sinais (Libras)*, *educação especial* e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11 grifo meu).

Porém, apesar da legislação garantir essa formação, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia UFPA-Abetetuba não disponibiliza tal formação de modo obrigatório, porque o mesmo encontra-se defasado. O currículo do curso não está regulamentado conforme as novas legislações vigentes, necessitando, urgentemente, ser reestruturado mediante as novas demandas e os novos contextos sociais e educacionais¹¹.

Dessa forma, observa-se que o currículo não está contribuindo satisfatoriamente para o processo de formação docente voltado a essa temática especificamente, assim como para efetivação da inclusão dos alunos surdos (graduandos do curso de Pedagogia) no ambiente de estudo.

Em síntese, constatei que a Educação Especial aparece de maneira mais detalhada somente no PPC (2011), no tema “Política de Inclusão Social”, conforme podemos observar no quadro (03) apresentado a seguir:

¹¹ Torna-se pertinente informar que já há uma nova proposta de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, porém, ainda está em processo de análise pelos órgãos competentes da UFPA.

Quadro 03 - Quadro matricial da categoria pré-definida “Educação Especial”

Possível definição: Política de inclusão social no sentido de ampliar e fortalecer os canais de participação social dos “excluídos” pautados nos direitos humanos em toda a sua plenitude, a fim de inspirar e potencializar ações políticas institucionais em todos os setores da sociedade, para difundir práticas democráticas ampliadoras da cidadania.	
Temas	Dados empíricos
Política de Inclusão Social	<p>PPC 2011: Estratégias e oportunidades [...] para o conhecimento das diferentes linguagens dos portadores de necessidades especiais.</p> <p>PPC 2011: A inclusão e o acesso dos portadores de deficiência no processo educativo.</p> <p>PPC 2011: A preparação dos educadores para trabalharem na perspectiva da escola inclusiva.</p>

Fonte: COSTA, F. F. 2018

A partir da análise da categoria “Educação Especial”, apresentada no quadro (03), os resultados indicam que ela se constitui como uma política de inclusão social que visa ampliar e fortalecer os canais de participação social dos ‘excluídos’ para avançar na construção de uma sociedade inclusiva, que garanta os direitos humanos em toda sua plenitude – civis, políticos e sociais; investir intensamente na qualificação e emancipação dos movimentos sociais e da sociedade civil para o desenvolvimento de ações propositivas apropriadas para fazê-los participar efetivamente de negociações e deliberações; inspirar e potencializar ações políticas institucionais em todos os setores da sociedade, para difundir práticas democráticas ampliadoras da cidadania (PPC, 2011).

Para a formação dos estudantes, o curso de Pedagogia UFPA-Abaetetuba, por meio de seu projeto pedagógico, propõe algumas estratégias e oportunidades para “o conhecimento das diferentes linguagens dos portadores de necessidades especiais”¹², assim como, “a inclusão e o acesso dos portadores de deficiência no processo educativo”, por meio de: “recursos didáticos pedagógicos; acesso às dependências das unidades e subunidades acadêmicas; pessoal docente e técnico capacitados; oferta de cursos que contribuam para o aperfeiçoamento das ações didáticos pedagógicas” (Idem, 2011, p. 30).

¹² Durante o processo de análise não consegui identificar quais seriam essas ‘diferentes linguagens dos portadores de necessidades especiais’, tampouco, em que sentido ela foi utilizada.

Dessa forma, “a proposta do presente curso já se apresenta como uma política de inclusão ao se colocar no horizonte da qualificação para as populações do campo historicamente excluídas de processos decisórios na sociedade contemporânea” (Idem, 2011, p. 30). Com isso, afirma que:

Não há como pensar no fortalecimento da educação, especialmente a pública, sem pensar-se na formação de um novo educador comprometido com as populações excluídas e com a qualidade de educação, nesse processo de formação a universidade tem um papel importante (p. 11).

Portanto, embora o curso se apresente como uma política de inclusão e reforça o fortalecimento da formação do novo educador comprometido com as populações excluídas, ainda há grandes lacunas no currículo que demonstram a necessidade de adequações didáticos-pedagógicas a fim de contribuir para a formação do educador na perspectiva da Educação Especial.

4 ANÁLISE DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PROPOSTAS NO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA

A problematização do conceito de competência e a compreensão que seu significado assume na prática educativa, vem ganhando destaque no campo educacional. A discussão em torno dessa temática é bastante complexa e muitas vezes contraditória, devido ao seu caráter polissêmico constituído por meio de várias concepções epistemológicas.

A despeito dessa complexificação, o conceito de competência assume um lugar central no âmbito educacional, especialmente quando falamos da formação do educador, exigindo uma compreensão mais ampla, pois ao longo dos anos ele vem recebendo novas multiplicidades de significados que estão para além de seu aspecto comportamental e de organização curricular, passando a ser compreendido com base numa dimensão técnica, estética e política articulada pela perspectiva da ética (RIOS, 2001). Nesse sentido, é importante esclarecer algo conforme menciona a autora:

Não faço referência a uma “competência técnica”, uma “competência política” ou uma “competência ética” – não se trata de três competências, mas de três componentes de uma competência. O conjunto de propriedades, de caráter técnico, ético e político – e também estético, como procurei demonstrar -, é que define a competência (p. 89).

Levando em conta esse discurso, Rios (2001, p. 88) argumenta que:

A competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*. Na verdade, ela se refere sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis.

Ao trazer a exploração desse conceito, a autora afirma que:

Ao dever se articulam, além do saber, o querer e o poder. Pois é fundamental um *saber*, o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esse conteúdo às características dos alunos e do contexto, mas esse saber perde seu significado se não está ligado a uma vontade política, a um *querer* que determina a intencionalidade do gesto educativo. (RIOS, 2003, p. 9).

A esse propósito, compreendo que competência diz respeito a um conjunto de habilidades e/ou qualidades presente na ação profissional do educador, que vai sendo construída no próprio processo de construção do conhecimento. Assim, segundo Rios (2001, p. 87, grifo da autora), competência define-se como “*um conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade*”, que se revela na ação praxiológica do agir real e situado dos sujeitos.

Desse modo, defendo a ideia de que a formação inicial em nível superior se caracteriza por ser a etapa que vai possibilitar a construção da identidade profissional e o desenvolvimento da competência em suas múltiplas dimensões a medida em que os estudantes passam a ter contato com as diversas áreas do conhecimento. Essa problematização pressupõe que:

O perfil profissional que se delinea a partir dessas reflexões, requer a docência como elemento fundamental da sua formação. A definição da docência como base da identidade do pedagogo fundamenta-se na concepção de que é na práxis do professor que se constroem as competências necessárias para a compreensão do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões. A docência constitui, portanto, uma dimensão privilegiada do trabalho pedagógico, mas não o expressa na sua totalidade. (PPC, 1999, p. 8).

De tal modo, analisando a proposta curricular do Curso de Pedagogia/UFPA – Abaetetuba, constatou-se que o curso objetiva:

Formar o licenciado em Pedagogia para atuar, com compromisso ético e competência técnica e política, na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares e não-escolares. (PPC, 2011, p. 13).

Tal fato demonstra que o campo de atuação do profissional pedagogo é amplo e diversificado, exigindo, conseqüentemente, inúmeros saberes necessários à prática educativa para que possa exercer eficazmente suas atividades na área de atuação escolhida.

Partindo da compreensão de que o Curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba se propõe a formar docentes para “transitar nas mais diferentes áreas do saber” (PPC, 2011), atendendo um público tão diversificado quanto o existente em nossa sociedade, dentre os quais enfatizo os sujeitos público-alvo da Educação Especial, assumo o propósito de analisar que habilidades e competências são definidas no PPC do referido curso para atuação dos futuros profissionais numa perspectiva da Educação Especial.

Quadro 04 – Quadro matricial das habilidades e competências definidas no PPC do Curso de Pedagogia/UFPA - Abaetetuba

Habilidades e Competências	
PPC do Curso de Pedagogia 1999	PPC do Curso de Pedagogia 2011
<ul style="list-style-type: none"> ✓ A criticidade, a criatividade, a consciência política, a ética profissional, o engajamento sócio-político efetivo, a cooperação/solidariedade social, o vínculo interativo entre conhecimento e realidade social concreta; ✓ A compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, através de sólida formação teórico-prática e interdisciplinar devidamente contextualizada no campo educacional; ✓ A qualificação para atuar na educação formal e informal, indo da instituição escola aos diferentes espaços onde o fenômeno educativo se manifesta, atuando como professor/a na escola básica, como gestor/a das ações na escola ou nos sistemas de ensino, seja na esfera administrativa ou pedagógica, como elemento dinamizador de ações educativas, quer na comunidade quer em empresas, instituições não-escolares e organizações não governamentais. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensar criticamente, analisar e se comprometer com a solução dos problemas da sociedade, através de uma atuação criativa e ética; ✓ Transitar nas mais diferentes áreas do saber; ✓ Compreender de forma ampla e consistente o fenômeno educativo; ✓ Articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica; ✓ Dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais; ✓ Administrar a própria formação continuada; ✓ Exercer atividades de ensino nas etapas e modalidades da educação básica, com vistas a oferta de educação de qualidade; ✓ Dominar os conteúdos da área ou disciplinas de sua escolha e as respectivas metodologias de ensino; ✓ Atuar no planejamento, organização e gestão das instituições e sistemas de ensino; ✓ Exercer liderança pedagógica e intelectual; ✓ Desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórica-investigativa da educação e da docência; ✓ Sistematizar conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecendo as especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais, das comunidades do campo, indígenas, quilombolas; ✓ Reconhecer as dimensões cultural, social, política e econômica da educação; ✓ Ser capaz de atualizar conteúdo das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino

- ✓ Apropriar-se continuamente de conhecimentos pedagógicos e advindos de sua própria experiência;
- ✓ Trabalhar com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimento teóricos e práticos;
- ✓ Estabelecer a conexão entre a formação inicial, o exercício da docência e as exigências de formação continuada;
- ✓ Entender a cultura como atividade humana, como prática de criação e reprodução da vida e do trabalho;
- ✓ Compreender o trabalho pedagógico produzido no espaço escolar;
- ✓ Compreender as condições de desenvolvimento (afetivo, cognitivo, psicossocial, físico) e de aprendizagem nos níveis específicos e modalidades de ensino;
- ✓ Conhecer os princípios teórico-metodológicos da (s) área (s) de conhecimento que se constituem objeto de sua prática pedagógica;
- ✓ Produzir e escolher formas metodológicas adequadas aos conteúdos escolares dos níveis/anos/modalidades de ensino em que irá atuar viabilizando a aprendizagem dos alunos;
- ✓ Selecionar e organizar os procedimentos de avaliação nos diversos campos de sua atuação.
- ✓ Conhecer e analisar criticamente as políticas públicas para a educação;
- ✓ Programar formas de gestão democráticas;
- ✓ Articular grupos de estudos e pesquisas capazes de consolidar a busca de alternativas metodológicas no campo do ensino.

Fonte: COSTA, F. F. 2018

O quadro 04 (quatro), acima descrito, resume em linhas gerais as habilidades e competências para o perfil de professor que o curso de Pedagogia se propõe a formar. Evidencia-se um perfil de profissional - crítico, criativo, com consciência e engajamento político, a fim de se comprometer com a solução dos problemas da sociedade por meio de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, com vista ao exercício da atividade de ensino, almejando a oferta de uma educação de qualidade -, que ultrapassa a ideia de transmissor de conhecimento, para desempenha a função de produtor, pesquisador e motivador do ensinar e aprender no processo educacional (MESQUITA, 2007).

Ora, se temos como pano de fundo a definição de perfis de professores mais participativos e críticos, podemos deduzir que temos o elemento balizador para a formação de professores comprometidos com a educação inclusiva?

Do ponto de vista teórico sim, considerando que a inclusão não se vincula ao surgimento de uma nova pedagogia e que não se tem a pretensão de criar a *pedagogia da inclusão* ou o *método inclusivo*. Se incluir está vinculado ao acolhimento, a aceitação da diferença e a valorização da diversidade, estes perfis de professores que se pretende formar podem perfeitamente propiciar um contexto favorável para o sucesso da educação inclusiva nas escolas regulares.

Contudo, além de acolher, entendo que o processo de inclusão educacional deve favorecer ao aluno com NEE acesso ao currículo escolar e o direito de uma formação acadêmica. Portanto, não basta apenas definir perfis de professores críticos, é necessário que os mesmos desenvolvam saberes, que na concepção de Tardif (1999) se vinculam às aptidões, conhecimentos, competências, habilidades que os professores mobilizam/desenvolvem no seu processo de formação e na sua própria prática (Idem, 2007, p. 126).

Mesquita (2007), levanta um questionamento bastante pertinente que encontra respaldo nas dimensões da competência abordada por Rios (2001) que estão profundamente articuladas. Assim, quando se verifica quais competências são propostas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFPA – Abaetetuba que possibilite a atuação do pedagogo na área da Educação Especial, evidenciamos a sistematização dos “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, *reconhecendo as especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais*” (PPC, 2011).

Observa-se que o curso de Pedagogia se propõe a desenvolver mais a dimensão política e ética da competência, minimizando o aspecto técnico, uma vez que oferece apenas uma disciplina obrigatória em seu currículo (ver quadro 02) que não é suficiente para proporcionar os múltiplos saberes necessários para atuação com alunos público-alvo da Educação Especial.

Para dizer que um professor é competente, devo levar em conta a *dimensão técnica* – ele deve ter domínio dos conteúdos de sua área específica de conhecimento e de recursos para socializar esses conhecimentos; a *dimensão política* – ele deve definir finalidades para sua ação e comprometer-se em caminhar para alcançá-las; e a *ética*, elemento mediador – ele deve assumir continuamente uma atitude crítica, que indaga

sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum. Assim entendida a competência, não posso qualificar de competente o professor que apenas conhece bem o que precisa ensinar ou que domina bem alguns recursos técnicos ou que tem um engajamento político (RIOS, 2001, p. 89, grifo meu).

De modo geral, é importante frisar que o curso de Pedagogia pretende desenvolver os componentes da competência de acordo com o recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, onde as competências são construídas tendo como base a construção do conhecimento e o exercício da docência, pautadas numa dimensão praxiológica da ação educativa.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002, p. 3).

Dessa forma, “é preciso pensar o profissional educador como agente de transformação da sociedade, com capacidade de formular pensamentos gerais e abstratos a partir de problemas concretos, com competência técnica, política e científica na área de sua especificidade” (PPC, 1999, p. 8).

Ou seja, numa perspectiva inclusiva é preciso pensar um profissional capacitado que possa também atuar eficazmente na área da educação especial. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

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 (BRASIL, 2001, p. 31-32).

Portanto, diante desse cenário, observando a necessidade do currículo do curso de pedagogia abordar a Educação Especial de maneira mais significativa, apresento algumas sugestões que podem contribuir para amenizar essa problemática, dando ênfase à formação do educador capacitado para atuar na área da educação especial, auxiliando na construção da competência em suas múltiplas dimensões (técnica, estética, ética e política) para que possa desenvolver um *ensino de boa qualidade* (RIOS, 2001), junto aos alunos com e sem necessidades educacionais especiais em idade escolar.

4.1 A inserção da disciplina Libras como componente curricular obrigatório no currículo do curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba em seu projeto pedagógico deveria ofertar a disciplina de Libras como um componente curricular obrigatório, conforme prevê a legislação vigente, aumentando a carga horária de 45 para no mínimo 60 horas. Há, ainda, a necessidade de incluir mais de uma disciplina de Libras no currículo para possibilitar a discussão dos conteúdos didáticos-pedagógicos de forma sistemática e consistente, visando contribuir para a sólida formação dos futuros educadores na hipótese de que os mesmos trabalharão em sala de aula com alunos surdos.

Para ocorrer essa interação com aluno surdo de forma consistente no espaço escolar, não basta conhecer como propõe a ementa da disciplina “Concepção e Metodologia do Ensino de Surdos-mudos”, o “portador de necessidades educativas especiais na área da áudio comunicação”, a língua brasileira de sinais, muito menos com base no entendimento do “treino auditivo e de fala”, como mecanismos que possibilitaria a profissionalização dos pedagogos para atuar com alunos surdos, pois essa concepção ainda reforça a visão social estereotipada sobre o povo surdo.

A professora surda Vilhalva (2004, p. 01), argumenta que “não é suficiente conhecer a Língua Brasileira de Sinais para poder atuar eficazmente na escola com o aluno Surdo. É também necessário conhecer a Cultura Surda através da participação e vivência na comunidade Surda, aceitação da diferença e paciência para inteirar-se nela”.

Assim, para trabalhar com aluno surdo na escola é imprescindível conhecê-lo na sua múltipla dimensionalidade, isto é, baseado numa visão socioantropológica como alguém que se constitui cultural e linguisticamente.

Nesse sentido, a ementa da disciplina Libras deveria direcionar sua abordagem para contemplar outros campos de estudos e/ou eixos formativos: o campo dos Estudos Surdos, a

Cultura Surda, os Artefatos Culturais do povo surdo, a Pedagogia Surda, o Bilinguismo, entre outros, desvinculando-se dos paradigmas da educação especial que, de certa forma, acabam reproduzindo o fracasso da ideologia dominante sobre deficiência, para se aproximar dos discursos, discussões e práticas próprias de outras linhas de pesquisas (SKLIAR, 2013), com a finalidade de “desconstruir o estranhamento do outro e construir outros olhares sobre o ser surdo”¹³.

Obviamente, somente essas medidas não seriam pertinentes para contribuir eficazmente com o processo de formação docente, mas possibilitaria aos futuros educadores terem a compreensão da importância da Libras como sendo a principal ferramenta de comunicação do sujeito surdo para interagir socialmente, assim como para saber agir com esses sujeitos em sala de aula, como avaliá-los, passando a compreender um pouco da história, das identidades e da cultura do povo surdo.

4.2 A inclusão da discussão sobre Educação Especial nas disciplinas didático-pedagógicas

A Educação Especial se constitui como uma modalidade de educação transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, uma vez que o termo transversalidade está relacionado à dimensão da didática e atravessa os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1997).

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). (BRASIL, 1997, p. 31).

Isso significa que a discussão da Educação Especial deveria fazer parte da realidade educativa dos graduandos e estar inserida no currículo do curso de Pedagogia de forma interdisciplinar desde os primeiros semestres, sendo contemplada nas ementas de pelo menos algumas disciplinas, passando a fazer parte da dinâmica do trabalho docente e tornando-se parte integrante do processo de formação dos futuros professores por meio da articulação teoria-prática.

¹³ Frase escrita pela pesquisadora Ronice Quadros ao escrever o prefácio da obra “**As imagens do outro sobre a cultura surda**”, de Karin Strobel (2018). Para compreender melhor essa abordagem sobre os Estudos Surdos, Cultura surda, artefatos culturais surdos, Pedagogia Surda, leia: SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. 2004. Disponível em: www.editora-arara-azul.com.br. Acessado em: 15 de março de 2018. Além, do próprio livro da Karin Strobel acima especificado, que discute enfaticamente essas temáticas, entre outras obras.

Para possibilitar uma certa efetivação da Educação Especial como modalidade de educação transversal, poderia, a priori, ser incluída na ementa de algumas disciplinas conteúdos da área da Educação Especial favorecendo o processo de qualificação profissional do pedagogo para lidar futuramente com alunos que apresentarem necessidades educacionais especiais inseridos na escola.

Dentre as possíveis disciplinas, destaco as de Fundamentos Teórico-Metodológicos¹⁴, por proporcionarem aos graduandos saberes teórico-práticos necessários à prática educativa nas séries iniciais.

- **Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Português** - Planejamento e execução das atividades relacionadas ao ensino produtivo da leitura oral, escrita e gramática contextualizada (análise linguística) nas séries iniciais.
- **Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática** - Metodologias e recursos auxiliares do ensino, planejamento e avaliação de atividades experimentais. Relações com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionadas ao ensino de matemática nas séries iniciais.
- **Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências** - o ensino de ciência nas séries iniciais. Proposta metodológica construtivista para o ensino de ciências nas séries iniciais.
- **Fundamentos Teórico-Metodológico do Ensino de História** - objetivos e finalidades para o ensino de história nas séries iniciais. Metodologias e recursos auxiliares de ensino, planejamento e execução de atividades experimentais; relação com as demais áreas do conhecimento; estudo crítico dos conteúdos e metodologias direcionais ao ensino de história nas séries iniciais.
- **Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de Geografia** - Métodos didáticos e ensino de geografia. Técnicas de ensino aplicadas ao ensino de geografia nas séries iniciais. Elaboração de recursos didáticos acessíveis para o ensino de geografia. Análise de programas oficiais e alternativos.

¹⁴ Para essa discussão utilizei apenas alguns itens das ementas dessas disciplinas, seguindo a ideia da etapa/fase *leitura flutuante* proposta por Bardin (2011) para realizar a análise.

- **Fundamentos Teórico-Methodológicos da Educação Infantil** - vivencia da dinâmica da educação infantil: seleção de conteúdos, metodologia de trabalho, organização do espaço e tempo. Planejamento das atividades. Avaliação do processo educacional.

A escolha dessas disciplinas ocorreu pelo fato de que todas elas em suas ementas, propõem a articulação teoria-prática; o desenvolvimento de metodologias diversificadas, a elaboração de recursos e estratégias didático-pedagógicas acessíveis direcionadas as séries iniciais. Obviamente, elas poderiam contemplar em suas ementas itens que possibilitassem a discussão e elaboração de recursos e/ou estratégias didático-pedagógicas para trabalhar com alunos públicos alvo da Educação Especial de acordo com suas especificidades.

Essa proposta, porém, exige a efetivação da interdisciplinaridade na dinâmica do trabalho dos professores-formadores. Para isso, os professores universitários de todas as áreas de atuação deveriam se envolver com a temática, buscando identificar em suas disciplinas formas de como contribuir com a questão e, conseqüentemente, com a formação dos futuros pedagogos alicerçados na perspectiva da educação especial, reconhecendo que o processo de formação docente deve ser um empreendimento que se constitui na coletividade (VITALIANO, 2012).

No entanto, uma das problemáticas que se apresenta é a escassez de profissionais (professores-formadores) com formação qualificada no curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba para atuação na educação especial. Sobre essa abordagem é importante compreender o contexto socioeducacional em que ocorreu o processo de formação desses professores. Não cabe aqui realizar tal análise, apenas frisar para melhor entender a discussão.

Por meio da minha experiência acadêmica como discente do curso de Pedagogia, ressalto que a maioria dos professores no decorrer de suas práticas pedagógicas abordam apenas os conteúdos específicos de suas áreas de conhecimentos. Ou seja, mesmo o curso se apresentando como interdisciplinar, ainda é notório o aspecto disciplinar do processo de formação docente. Desse modo, a temática da educação especial está apresentada de forma superficial no curso de pedagogia uma vez que contém apenas uma disciplina obrigatória em seu currículo. Conseqüentemente, é exposta de maneira superficial no processo de formação dos futuros educadores. Especificamente sobre essa questão, Vitaliano e Dall' Acqua (2012, p. 117), afirmam que:

É óbvio que, se continuarmos formando professores com ênfase apenas nos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, isto é, com preparação didática mínima,

estaremos mantendo o processo de exclusão escolar dos alunos com NEE, visto que o professor do ensino regular, que atua em qualquer nível de ensino, constitui-se figura central desse processo.

Para atuação docente na Educação Especial é indispensável obter o domínio dos conteúdos sobre a temática, o conhecimento sobre as especialidades das deficiências e as formas de como trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais incluídos em classes regulares. Portanto, “a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva”. (RODRIGUES, 2008, p. 11).

4.3 Realização de estágio supervisionado obrigatório em classe comum com alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais

O estágio é uma atividade prática de grande relevância que visa o aprimoramento acadêmico-profissional, por possibilitar a vivência do estudante no campo de trabalho. Na maioria das vezes é por meio do estágio supervisionado que o aluno-estagiário faz seu primeiro contato com o seu futuro campo de atuação profissional.

O estágio na área da educação é visto de modo geral como uma atividade em que os alunos são designados à uma instituição educativa com o intuito de observar e vivenciar a rotina do cotidiano escolar e, posteriormente, realizarão o preenchimento de fichas de observação para elaboração dos relatórios. Com o isso, o estágio, em sua maioria, não é compreendido de forma ampla, e, de certo modo, perde o seu caráter acadêmico-formativo que possibilitaria aos discentes produzirem conhecimentos com base na intervenção da realidade escolar e, por conseguinte, desenvolveriam habilidades e competências para trabalhar em sala de aula.

Segundo Pimenta e Lima (2006), o estágio caracteriza-se como um campo de conhecimento, assumindo um estatuto epistemológico visando à superação da dicotomia entre teoria e prática. “Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolve as práticas educativas” (p. 6).

O curso de Pedagogia, por sua vez, oferta apenas uma disciplina de estágio, o Estágio Supervisionado composto por 60 (sessenta) horas, no entanto, é direcionado a gestão e organização do trabalho pedagógico. A partir da minha trajetória acadêmica, destaco que as experiências práticas do cotidiano escolar de modo geral, foram realizadas por meio das práticas de ensino desenvolvidas minimamente no decorrer do curso de determinadas disciplinas,

resumindo-se em sua maioria, às experiências de observação da prática educativa do profissional da escola básica.

Nesse sentido, visando a importância da formação de professores capacitados para atuação na Educação Especial, é imprescindível possibilitar aos graduandos a realização de estágios obrigatórios em classes regulares, especialmente, em classes que contenham alunos com necessidades educacionais especiais. Mas não somente por meio de estágios de observação e/ou das práticas de ensino; pelo contrário, mediante estágios participativos, realizados com o desenvolvimento de projetos, sejam de pesquisas ou extensão e com o auxílio do professor-formador.

Essa sugestão também contribuiria para a desconstrução de algumas barreiras que ainda abalam a identidade profissional dos professores em formação: sentimento de repulsa, angústia, medo, insegurança, despreparo para trabalhar com alunos que tenham NEE, e que tais barreiras podem resultar em ações opostas aos princípios de uma sociedade e escola verdadeiramente inclusivas: a exigência da participação ativa de todos.

Sobre essa premissa, o estágio ganharia um outro sentido, passando a ser compreendido como uma atividade educativa; uma experiência rica de elementos formativos vivenciados no cotidiano escolar; um processo que integraria o ensino, a pesquisa e a aprendizagem; uma possibilidade de ressignificação de conceitos por meio da associação teoria e prática, e o fortalecimento da identidade profissional de maneira satisfatória.

Isso significa que essa concepção de estágio ultrapassaria a ideia que o reduz a uma atividade de observação, se configurando numa atividade de pesquisa e passando a ser compreendido sob diferentes enfoques. Pimentel e Lima (2006) apontam que o desenvolvimento do estágio necessita ser compreendido “como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (p. 7).

Portanto, as autoras demonstram a necessidade de compreendermos o estágio como pesquisa e a pesquisa como estágio, pois isso possibilita a ampliação e análise dos contextos; instiga a busca por novos saberes; ratifica a indissociabilidade entre teoria e prática; contribui para a construção da identidade do professor reflexivo, do professor-pesquisador que sabe da importância de ressignificar a sua própria prática como futuro profissional da educação em prol de garantir uma aprendizagem satisfatória à todos os alunos em idade escolar, sem distinção e exclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso da construção de uma educação, uma escola e uma sociedade verdadeiramente inclusivas, perpassa por um conjunto de fatores que articulados dentro de uma esfera macrossocial e microssocial, possam subsidiar sua concretização, para superação dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro: a garantia da democratização da escola pública, compreendida como o aumento das oportunidades educacionais; a universalização do ensino básico e a permanência, com sucesso, de crianças e adolescentes na escola, dentre as quais enfatizo as crianças com deficiência e com necessidades educacionais especiais.

É nesse campo de conquistas e interesses que o paradigma da educação inclusiva faz emergir, a partir da década de 1990, uma série de políticas educacionais inclusivas que transcorrem desde a Educação Básica a Educação Superior, perpassando pelas etapas e modalidades de ensino, enfatizando a necessidade de adequações estruturais, curriculares, reconfigurando seus aspectos pedagógicos e organizacionais e demonstrando a importância de proporcionar aos futuros profissionais da educação, em especial ao profissional pedagogo, um conjunto de conhecimentos que os capacite a trabalhar a partir da perspectiva da interdisciplinaridade e diferença, com todos os públicos, pois novas atribuições são colocadas ao professor frente ao novo contexto educacional alicerçado com a perspectiva da Educação Especial.

Assim, tomando como base essa problematização, aponto que no decorrer desta pesquisa busquei trazer uma discussão sobre o Curso de Pedagogia/UFPA-Abetetuba para compreender como o mesmo vem desenvolvendo a formação inicial do pedagogo para atuação na Educação Especial.

Nesse sentido, o estudo teve como objetivo analisar o perfil de pedagogo proposto pelo PPC do Curso de Pedagogia para atuação na Educação Especial; analisar como a Educação Especial está contemplada nas ementas das disciplinas do PPC do curso de Pedagogia, e, analisar quais as habilidades e competências são definidas no PPC para atuação do pedagogo na Educação Especial.

A formação de professores proposta pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFPA-Abetetuba estar fundamentada em um projeto pedagógico que exprime o compromisso social tendo como base os princípios éticos, políticos e didáticos-pedagógicos, visando a produção de conhecimento e a ressignificação de conceitos mediante a construção de novas formas de articulação teoria-prática no currículo, a fim de formar profissionais

qualificados, capazes de trabalhar em prol de um projeto de sociedade humana, democrática e justa.

No entanto, quando nosso olhar volta-se para a área da Educação Especial, os resultados demonstram que há grandes lacunas teórico-metodológicas no currículo do curso de Pedagogia que compromete a formação dos futuros professores para atuar de maneira mais efetiva na política de educação especial, atendendo os educandos público-alvo da educação especial de maneira satisfatória.

O estudo demonstrou que a temática da Educação Especial está contemplada de maneira obrigatória somente no Núcleo Básico, por meio da disciplina “Fundamentos da Educação Especial”, composta por uma carga horária de 60 horas, que é ineficaz para proporcionar aos graduandos saberes teórico-práticos necessários à prática educativa com pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais inseridos na escola.

Além de ofertar apenas uma disciplina obrigatória em seu currículo, a mesma traz em sua ementa indicações que pouco possibilita aos acadêmicos desenvolverem uma visão mais crítica sobre a temática, uma vez que ainda utiliza a nomenclatura “pessoas *portadoras* de necessidades especiais” que reforça uma representação social pejorativa e subjugadora que subestima as potencialidades das pessoas com deficiência.

O enfoque da Educação Especial está presente em maior significância no Núcleo Eletivo de Educação Especial, mediante ofertas das disciplinas eletivas: Fundamentos da Educação Especial; Recursos Áudio-visuais na sala de aula; Concepção e Metodologia do Ensino de Cegos; Concepção e Metodologia do Ensino de Surdos-Mudos; Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas.

Observei que apesar da obrigatoriedade garantida em Lei (Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior), as discussões sobre Libras são ofertada somente no Núcleo Eletivo de Educação Especial, que é optativo, por meio da disciplina intitulada “Concepção e Metodologia do Ensino de Surdos-mudos”, que possui uma carga horária mínima de apenas 45 horas que é ineficaz para discutir a temática devido à complexidade da língua.

Além disso, esta disciplina, de certo modo, se apresenta de forma pejorativa, reforçando uma visão social estereotipada sobre o povo surdo ao utilizar o termo “surdos-mudos” e, quando em sua ementa, se propõe trabalhar itens como “portador de necessidades educativas especiais na área da áudio comunicação”, a língua brasileira de sinais com base no

entendimento do “treino auditivo e de fala”, como mecanismos que possibilitaria a profissionalização dos pedagogos para atuar com alunos surdos em sala de aula.

Nesse sentido, é perceptível que o curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba se apresenta em um estado de fragilidade em relação a Educação Especial. Ou seja, apresenta grandes lacunas teórico-práticas que corroboram para a construção de um perfil de profissional minimamente preparado para trabalhar com alunos público-alvo da Educação Especial em idade escolar, uma vez que quando se verifica quais habilidades e competências são propostas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que possibilite a atuação do pedagogo na área da Educação Especial, evidenciamos apenas a sistematização dos “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, *reconhecendo as especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais*” (PPC, 2011).

Dessa forma, esta pesquisa abre possibilidades de novos estudos a partir de indicações levantadas nas análises desenvolvidas, cuja abordagem não foi realizada porque tais questões não constituíam diretamente meu objeto de estudo. Assim, destaco como possibilidade de novas investigações a visão dos docentes do Colegiado do Curso de Pedagogia sobre a Educação Especial, haja vista a escassez de profissionais (professores-formadores) com formação qualificada no curso de Pedagogia/UFPA-Abaetetuba para atuação na educação especial. E a análise da oferta de estágio supervisionado, levando em consideração a sua relevância para o processo de aprimoramento acadêmico-profissional.

Assim, analisando o contexto atual referente a área da Educação Especial, e realizando uma relação com o currículo do Curso de Pedagogia do Campus Universitário de Abaetetuba, identifiquei a necessidade de uma proposição sobre a temática com a finalidade de minimizar essa problemática, auxiliando a construção da competência em suas múltiplas dimensões (técnica, estética, ética e política) para que os futuros pedagogos possam desenvolver um *ensino de boa qualidade* (RIOS, 2001), junto aos alunos com e sem deficiência e/ou necessidades educacionais especiais em idade escolar, conforme apresento a seguir: Estímulo à criação de Grupo de Pesquisa e Extensão que investiguem a temática da Educação Especial.

Pensar a formação do educador na perspectiva da educação especial, significa compreender como esta formação se dá no interior da universidade. Dentro dessa ótica, é indispensável que a universidade como lócus privilegiado da reflexão, do pensamento crítico, da investigação e produção do conhecimento em diversos campos do saber, garanta aos estudantes uma formação com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Como resultado desse processo, a Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS), por meio de seus professores, possui atualmente vários grupos de pesquisas que desenvolvem estudos em diversas áreas¹⁵. Vejamos alguns!

- **GEPEGE**¹⁶ - Grupo de Estudos de Pesquisa Gênero e Educação;
- **EXPERIMENTAÇÕES**¹⁷ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Subjetividade e Sexualidade na Educação Básica;
- **GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO “DE BUBUIA” AMAZÔNICA**¹⁸ - Infâncias, Territórios Rurais e Processos Educativos e Culturais;
- **GEPEBATO**¹⁹ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais na Região do Baixo Tocantins; **GEPEAMA** - Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais no Arquipélago do Marajó;
- **GHECAP**²⁰ - Grupo de História da Educação da Criança na Amazônia Paraense.

Observa-se, que, apesar de haver inúmeros grupos de pesquisas desenvolvendo estudos em vários campos do saber, quando nosso olhar volta-se para a área da Educação Especial percebemos que nenhum aborda em suas investigações a presente temática. Com isso, há a necessidade de estimular a criação de Grupo de Pesquisa e Extensão que desenvolvam estudos voltados à área da Educação Especial dada a sua relevância para o processo de formação docente.

Demo (2006, p. 16-17), argumenta que a:

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobre tudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte integrante.

Portanto, discutir a temática da Educação Especial por meio de grupo de pesquisa e extensão, traz inúmeros benefícios à formação dos alunos: compreender a pesquisa como re-

¹⁵ Esses dados foram coletados tanto dos Currículos Lattes dos respectivos professores, quanto do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ.

¹⁶ Líder: Joyce Otânia Seixas Ribeiros.

¹⁷ Líderes: Vilma Nonato de Brício e Sandra Karina Barbosa Mendes.

¹⁸ Líder: Eliana Campos Pojo.

¹⁹ Líder: Alexandre Augusto Cals e Souza.

²⁰ Líder: Maria do Socorro Pereira Lima

descoberta da realidade, como diálogo, como atitude política, como princípio científico e educativo (DEMO, 2006); possibilita a construção de novos conhecimentos por meio da articulação teoria-prática; a desmistificação de conceitos por meio da análise crítica referentes à área da Educação Especial; a reflexão sobre os problemas do cotidiano escolar; possibilita o contato com alunos com deficiência e com NEE, extinguindo o sentimento de repulsa, angústia, medo, insegurança e despreparo para atuar com tais sujeitos nas classes regulares; contribui para a afirmação da identidade profissional; para o perfil do professor reflexivo, do professor pesquisador; para a construção da competência nas suas dimensões técnicas, estéticas, éticas e políticas que são essenciais à prática educativa de boa qualidade, contribuindo para que os futuros docentes estejam capacitados para exercer suas funções tanto junto aos alunos com deficiência, quanto aos sem deficiências inseridos no ensino regular.

Logo, o resultado desta pesquisa tem como finalidade trazer para a educação, uma reflexão que vise contribuir para o processo de formação docente, principalmente dos futuros profissionais da educação do Campus de Abaetetuba, especificamente, do curso de Pedagogia, sobre a importância de uma sólida formação que os proporcione a trabalhar com alunos públicos alvos da Educação Especial de forma satisfatória, visando a oferta de um *ensino da melhor qualidade*²¹.

Desse modo, objetivando atender os princípios básicos da escola inclusiva, o curso de licenciatura plena em Pedagogia do Campus Universitário de Abaetetuba, necessita entender que não é necessário formar docentes especialistas em deficiência, mas que compreendam o processo de ensino e aprendizagem a partir de princípios e pressupostos que norteiam a inclusão educacional, o que exige a apropriação e/ou o domínio de conteúdos que estão para além de seu aspecto teórico, e que envolve outros *saberes e fazeres de boa qualidade* (RIOS, 2001), que possibilite perceber os alunos e avaliá-los nos espaços escolares (MESQUITA, 2007).

Portando, uma vez que o curso de Pedagogia possibilita ao futuro profissional da educação “transitar nas mais diferentes áreas do saber”, caberá a nós, futuros pedagogos, a partir deste momento, administrar nossa própria formação continuada para que possamos nos apropriarmos incessantemente de um repertório de informações a partir da pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, para atuarmos com compromisso ético-político e engajamento sócio-político efetivo, almejando a construção de uma escola e uma sociedade verdadeiramente inclusivas, pois tal iniciativa exige a participação ativa de todos.

²¹ Segundo Rios (2001, p. 137), “a melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação para trazer o prazer e alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos”.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para a diversidade. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. CIBEC/MEC. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. v.1, n.1 (out. 2005). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Ministério da Educação - **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília: DF/janeiro, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de Língua Brasileira de Sinais - Libras de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192>. Acessado em: 20 de novembro de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP N°: 5/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acessado em: 20 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. Estatuto da pessoa com deficiência Lei 13.146/15, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <<https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acessado em: 20 de novembro de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP, N° 2, de 1° de julho de 2015.

- CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), pp. 179-191, jul-dez, 2013.
- CASTILHO, Sylvia Amélia Giral di. **A Formação do perfil do Professor do Século XXI**. Lins – SP, 2009.
- CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COSTA, Francisauro Fernandes da. Escola, cultura e diferenças culturais: um olhar sobre a pessoa surda. In: **XXIII Encontro Paraense d@s Estudantes de Pedagogia**, nº. 2, p. 79-92. Universidade Federal do Pará, Cametá/PA, Brasil, 2018.
- COSTA, Francisauro Fernandes da; TRINDADE, Joelma da Silva; BRÍCIO, Vilma Nonato de. Formação docente e multiculturalismo: desafios da contemporaneidade. In: IVANIO, Dickmann (Org.) **Vozes da educação**. v. 4, ed. 1, São Paulo: Dialogar, pp. 232 - 247, 2018.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acessado em: 20 de novembro 2018.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. UNIC / Rio / 005 - agosto 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acessado em: 20 de novembro de 2018.
- DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: considerando a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – por uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Ed. Porto. 1999.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GATTI, Bernardete A. algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. Universidade Nove de Julho. **EccoS Revista Científica**, vol. 1, núm. 1, pp. 63-79, diciembre, São Paulo, Brasil, 1999.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Machado Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Questões atuais em educação especial; VI. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do centro de Educação.** vol. 32, nº 02, de 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 5. Ed. - São Paulo, Editora Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** Ed. 28. Edições Loyola, São Paulo, 1945.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** André, São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. Paiva; LIMA, Ana Paula de Holanda. Perfil de professores de educação especial: dilemas e desafios na construção da educação básica inclusiva. **EccoS Revista Científica**, vol. 6, n.1. pp. 85-98. Universidade Nove de julho, São Paulo, Brasil, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** - São Paulo: Moderna, Coleção cotidiano escolar, 2003.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **A Formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA.** 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2007.

MINAYO, Maria C. de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.) **Metodologia das Ciências Humanas.** São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíeses** – volume 3, Número 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 13. Ed. São Paulo, Cortez: Coleção Questões da Nossa Época; v. 16, 2003.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D. *et al.* (Orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, p. 45 – 63, 2005.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão** – Revista da Educação Especial. Brasília, DF, v. 4, n. 2, p. 7-16, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre as diferenças**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, nº 45, p. 109-124, jan. /abr. 2013.

UFPA. **Proposta de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia**. Belém, junho de 1999.

UFPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**. Abaetetuba/PA, 2011.

VACONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, p.11-35, 1998.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. 2004. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br>. Acessado: 10 de novembro de 2018.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. Set.- Dez. vol. 13, nº 3, p. 399-414, 2007.

VITALIANO, Célia Regina; DALL' ACQUA, Maria Júlia Canazza. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Teias – CURRÍCULOS**: problematização em práticas e políticas, vol. 13, nº 27, jan. /abr.; 2012.