

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ATENDIMENTO AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E FRAGILIDADES

FORMACIÓN DOCENTE Y ASISTENCIA AL PÚBLICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL: DESAFÍOS Y DEBILIDADES

TEACHER TRAINING AND SERVING THE SPECIAL EDUCATION TARGET DEMOGRAPHIC: CHALLENGES AND WEAKNESSES

Ana Cristina Prado de OLIVEIRA¹
Maria Alice M. RAMOS²
Luciana ANGRIZANI³

RESUMO: O trabalho em questão foi desenvolvido a partir de um levantamento de natureza exploratória, em que foram analisadas matrizes curriculares e ementas de disciplinas relativas à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estágios em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva de IES do Estado do Rio de Janeiro e dos relatos de experiência de uma professora de Educação Especial. Buscou-se compreender como a formação inicial, em nível superior, tem preparado os futuros professores da Educação Básica para atuar com alunos com deficiência. Entendendo o atendimento escolar em classes regulares como um direito desse público, atendendo às suas necessidades específicas, a preparação dos profissionais que irão recebê-los na escola pública merece atenção. Através das vivências apresentadas, refletimos e fazemos apontamentos quanto ao processo formativo docente e os desafios encontrados por esses profissionais para realizar o atendimento educacional do público-alvo da Educação Especial. Os resultados apontam para uma formação ainda deficitária dos futuros professores nesta área, ainda que já estejam atuando durante a graduação como mediadores destes alunos na Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação de professores. Inclusão.

RESUMEN: *El trabajo en cuestión se desarrolló a partir de una encuesta de carácter exploratorio - donde matrices curriculares y programas de estudio relacionadas con Educación Especial y / o Educación Inclusiva, Lengua de Signos Brasileña (Libras) y prácticas en Educación Especial y / o Educación Inclusiva de IES en el Estado de Río de Janeiro - y los relatos de experiencia de un maestro de Educación Especial. Buscamos comprender cómo la formación inicial, a un nivel superior, ha preparado a los futuros profesores de educación básica para trabajar con estudiantes con discapacidad. Entendiendo la asistencia escolar a clases regulares como un derecho de este público, atendiendo a sus necesidades específicas,*

¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor Adjunto no Departamento de Fundamentos da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-6669>. E-mail: ana.oliveira@unirio.br

² Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professor Adjunto no Departamento de Fundamentos da Educação. Doutorado em Educação (UFF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-3190>. E-mail: mariaalice.ramos@unirio.br

³ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Graduação em Pedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4697-6020>. E-mail: lucianaangrizani@yahoo.com.br

merece atención la preparación de los profesionales que los recibirán en las escuelas públicas. A través de las experiencias presentadas, reflexionamos y hacemos recomendaciones sobre el proceso de formación docente y los desafíos que enfrentan estos profesionales para brindar asistencia educativa al público objetivo de Educación Especial. Los resultados apuntan a una formación aún deficiente de los futuros docentes en esta área, aunque ya estén actuando durante la graduación como mediadores de estos estudiantes en la educación básica.

PALABRAS CLAVE: *Educación Especial. Formación de profesores. Inclusión.*

ABSTRACT: *This study was carried out from an exploratory survey - analyzing curricular matrices and subjects' syllabuses related to Special Education and/or Inclusive Education, Brazilian Sign Language (Libras) and internships in Special Education and/or Inclusive Education from High Education Programs at the State of Rio de Janeiro - and from the experience reports of a Special Education teacher. We sought to understand how initial training, at a higher level, has prepared future basic education teachers to work with students with disabilities. Understanding school attendance in regular classes as a guaranteed right of this public meeting their specific needs, the preparation of professionals who will receive them in public schools deserves attention. Through the experiences presented, we reflect and make recommendations on the teacher training process and the challenges faced by these professionals to provide educational assistance to the target audience of Special Education. The results point to a still deficient training of future teachers in this area, even though they are already acting, during graduation, as mediators of these students in basic education.*

KEYWORDS: *Special Education. Teacher training. Inclusion.*

Introdução

No decorrer dos últimos anos, muito se avançou nas legislações nacionais que buscam garantir às pessoas com deficiência o direito à educação escolar de qualidade em classes regulares. As mudanças de perspectiva quanto a esse processo de escolarização – integração e inclusão – implicaram/implicam em bruscas mudanças não só em nossos sistemas educacionais, mas também na formulação de políticas públicas educacionais para assegurar a implementação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Para implementar a Educação Inclusiva com qualidade, segundo Glat e Fernandes (2005), é necessária uma resignificação do modelo educacional de modo que o projeto político-pedagógico, o currículo, a qualificação e formação de professores, gestores e demais profissionais das instituições, a acessibilidade no que se refere à estrutura da instituição e as práticas pedagógicas, comportem as necessidades educacionais de todos os educandos. Desta forma, como também aponta Mantoan (2015, p. 53), “[...] a escola precisa se reorganizar, assim como os cursos de formação inicial e continuada de professores, de modo que as suas práticas de ensino contemplem as diferenças”.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Capítulo IV, Do Direito à Educação, Art. 28, destaca em três incisos a necessidade do aprimoramento dos sistemas educacionais de forma a garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação, acionando elementos que possibilitem práticas individualizadas e coletivas, em espaços de potência para a educação, na busca pelo desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência (BRASIL, 2015b).

Logo, entendemos que os cursos de Pedagogia têm papel fundamental para o desenvolvimento dessas práticas, visto que será a partir das aptidões desenvolvidas ao longo desse processo formativo que os professores irão se apropriar das políticas públicas educacionais e implementá-las junto ao público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, nos propomos a compreender como os cursos de Pedagogia têm formado os futuros profissionais da Educação Básica para atuar com os alunos com deficiência em uma perspectiva inclusiva. Para tanto, realizamos um levantamento e análise das ementas das disciplinas obrigatórias relativas à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Estágios em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Ainda, através do relato de experiência de uma professora que nos últimos dez anos foi responsável pela disciplina de Educação Especial, em cursos de licenciatura, buscamos aprofundar a discussão considerando os desafios e expectativas experimentados na formação de pedagogos que, muitas vezes, já atuavam na Educação Básica como mediadores de alunos com deficiência.

Antes de apresentarmos os resultados desta pesquisa, cabe destacar as orientações legais que norteiam a organização e funcionamento dos cursos de pedagogia.

Atualmente, os cursos de formação de professores devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015. O documento define

[...] princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015a, p. 2).

No que se refere à estrutura e currículo, o §2º do Artigo 13, aponta como responsabilidade dos cursos de formação inicial de professores para Educação Básica em nível superior

[...] 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, 2015a, p. 11, grifo nosso).

Recém instituída, mas ainda em fase de implementação, a Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A Resolução traz, em anexo, apontamentos quanto “as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas” (BRASIL, 2019, p. 2), estruturando, desta forma, a BNC-Formação. Ainda, no que se refere às competências necessárias aos educadores, não há direcionamentos específicos quanto às habilidades a serem desenvolvidas por esses profissionais para atuar, sob uma perspectiva inclusiva, com o público-alvo da Educação Especial. Porém, ainda com relação às competências gerais, a BNC- Formação prevê

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 13).

No que se refere às orientações para a organização da carga horária dos cursos de licenciatura, o documento inclui a temática da Educação Especial no Grupo 1 (base comum), que deve ter início do primeiro ano do curso. Além de preparar os professores para as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica, essa etapa do curso de formação inicial deve abordar temáticas relacionadas aos fundamentos e marcos legais da educação, como: V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais; para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (BRASIL, 2019, p. 7).

Cabe ressaltar que este documento ainda está em fase de implementação pelas Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que o prazo previsto pelo CNE para as adequações curriculares nos cursos de licenciaturas foi prorrogado. Assim, as matrizes dos cursos de Pedagogia analisadas nesta pesquisa ainda estão sendo orientadas pela Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015. Destacamos, contudo, que não há no atual documento

orientador dos cursos de Pedagogia uma definição sobre a quantidade ou periodicidade da presença de conteúdos ou disciplinas curriculares voltadas à preparação dos futuros professores para a atuação junto aos alunos com deficiência. Assim, temos como hipótese que há um descompasso entre as legislações que buscam garantir o direito à escolarização desse público em classes regulares de ensino e as orientações para a formação dos professores que irão recebê-los. É a partir dela que desenvolvemos o estudo em tela.

Este artigo está organizado em quatro seções após essa introdução. Na primeira seção apresentamos os resultados de um levantamento exploratório realizado com o intuito de compreender como as políticas educacionais de educação especial dos últimos anos impactaram as diretrizes curriculares dos cursos Pedagogia e como a formação inicial, em nível superior, tem preparado os professores da Educação Básica para atuar com alunos com deficiência numa perspectiva inclusiva. A análise das matrizes curriculares de uma amostra de cursos de Pedagogia nos apresenta algumas pistas sobre este cenário. Em seguida, a segunda e a terceira seções aprofundam a discussão a partir da análise do relato pessoal de uma professora da disciplina Educação Especial em cursos de licenciatura, uma das autoras deste artigo, destacando especificidades da disciplina e os desafios encontrados por graduandos que já atuavam enquanto mediadores de alunos “incluídos” na escola pública. As considerações finais sobre o estudo e as questões para aprofundamentos futuros são apresentadas na quarta seção do artigo.

Formação inicial de professores para a Educação Básica e a inclusão de alunos com deficiência

A pesquisa mais ampla que originou esse estudo (PAIVA, 2021) incluiu um levantamento de natureza exploratória em que, por meio de análise documental e revisão bibliográfica, foram analisados documentos legais (leis, decretos e resoluções, marcos políticos e históricos internacionais) e foram estabelecidos os referenciais teóricos que fundamentam os dados apresentados neste artigo. Buscando pistas para compreender o espaço para a preparação de futuros professores para receberem alunos com deficiência em suas classes regulares, optamos por direcionar nossa atenção às matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, locus de formação inicial de professores que vão atuar primordialmente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão escolar. O procedimento de coleta de dados para definir a amostra dos cursos de Pedagogia a terem suas matrizes curriculares e ementas

analisadas para os fins desta pesquisa se deu a partir das informações da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior de 2019.

De acordo com a Sinopse, em 2019, tínhamos, no Brasil, 124.409 mil alunos concluindo o curso de Pedagogia, na modalidade presencial e a distância, sendo 17.761 em IES públicas e 106.648 mil em IES privadas. Ainda, em se tratando do quantitativo de alunos concluintes no curso de Pedagogia, o Estado do Rio de Janeiro, campo desta pesquisa, na modalidade presencial e a distância, registrava um total de 5.832 mil alunos concluindo o curso de Pedagogia, sendo 1.785 mil em IES públicas e 4.047 em IES privadas. Ainda, no Brasil, o número de cursos de graduação em Pedagogia, na modalidade presencial, totalizavam 1.522 mil. Destes, 146 eram ofertados por IES Federais, 210 por IES Estaduais e apenas 39 em IES Municipais.

Para delimitar a nossa amostra, mediante análise, estabelecemos os seguintes critérios a partir da base de dados da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior 2019: Universidades das redes Federal, Estadual, Municipal e privada localizadas no Estado do Rio de Janeiro, com o maior número de alunos concluintes na modalidade presencial de ensino; e a nossa amostra comportaria dez cursos de Pedagogia, sendo cinco da rede pública e cinco da rede privada⁴.

Assim, as cinco Universidades públicas que atendiam aos nossos critérios foram: I) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); II) Universidade Federal Fluminense (UFF); III) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); IV) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e V) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Já as cinco Universidades da rede privada que atendiam aos nossos critérios foram: I) Universidade Estácio de Sá (UNESA); II) Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO); III) Universidade Veiga de Almeida (UVA); IV) Universidade Castelo Branco (UCB) e, por fim; V) Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

Com o propósito de compreender o impacto das legislações de educação especial nas diretrizes curriculares dos cursos Pedagogia e como a formação inicial, em nível superior, tem preparado os professores da Educação Básica para atuar com alunos com deficiência numa perspectiva inclusiva, as etapas seguintes da pesquisa consistiram: I) na busca pelas matrizes curriculares e ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia nos *sites* oficiais das IES que compõem a nossa amostra; II) no levantamento de disciplinas obrigatórias relativas à Educação Especial e/ou Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Estágios em Educação Especial

⁴ Para maiores detalhes sobre a definição desses critérios, consultar Paiva (2021).

nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia ofertados nas instituições citadas acima; e III) na análise das ementas dessas disciplinas a fim de compreender se o processo formativo desses educadores atende as demandas previstas nas legislações para a inclusão de alunos com deficiência.

Nesta etapa do levantamento verificamos que, apesar de apresentarem em suas matrizes curriculares disciplinas relativas à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Estágios em Educação Especial, os cinco cursos de Pedagogia das IES das redes privadas não trazem em suas matrizes curriculares dados que consideramos relevantes para a nossa pesquisa. Ademais, além da insuficiência destes dados, os *sites* oficiais das IES em questão não apresentam um dos principais pontos de análise de nossa pesquisa: as ementas das disciplinas ofertadas pelos cursos.

Tabela 1 – Levantamento das disciplinas relativas a Educação Especial e/ou Inclusiva, Libras e Estágio em Educação Especial e/ou Inclusiva - IES Privadas

Instituições de Ensino Superior Privadas	Campus	Nome da Disciplina	Período	CH Teórica	CH Prática	CH Estágio	CH Total
UCB	Realengo	Educação inclusiva e especial	7º	N/C	N/C	N/C	N/C
		Estágio curricular supervisionado - educação de jovens e adultos e educação especial	7º	N/C	N/C	N/C	N/C
		Língua brasileira de sinais - libras	8º	N/C	N/C	N/C	N/C
UCP	Petrópolis	Língua brasileira de Sinais	2º	N/C	N/C	N/C	72h
		Educação Especial	7º	N/C	N/C	N/C	72h
UNESA	N/C	Mediação Escolar*	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
		Educação Especial	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
		Tópicos em Libras - Surdez e inclusão	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
UNIGRANRIO	Duque de Caxias	Educação Especial	7º	60h	0	0	60h
		Libras	8º	40h	0	0	40h
UVA	Tijuca, Botafogo e Cabo Frio	Educação Especial E Direitos Humanos	1º	N/C	N/C	N/C	N/C
		Inclusão E Língua Brasileira De Sinais	7º	N/C	N/C	N/C	N/C

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelas autoras, com base nos dados dos *sites* oficiais das IES

* Devido à ausência de ementa, não há como ratificar que esta disciplina esteja se referindo, de fato, ao processo de ensino-aprendizagem onde há a mediação de saberes entre educadores e educandos.

Desta forma, foi necessária a redefinição do nosso grupo de análise, excluindo as IES Privadas devido à insuficiência de dados. Sendo assim, nossa amostra final ficou composta das seguintes IES:

Tabela 2 – Disciplinas relativas à Educação Especial e/ou Inclusiva, Libras e Estágio em Educação Especial e/ou Inclusiva - IES Públicas

Instituições de Ensino Superior Públicas	Campus	Quantidade de Disciplinas Obrigatórias relacionadas a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva	Quantidade de Disciplinas Obrigatórias relacionadas a Língua Brasileira de Sinais (Libras)	Quantidade de Estágios Obrigatórios relacionados a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva
UERJ	Baixada Fluminense	1	0	0
	Maracanã	2	1	0
	São Gonçalo	1	0	0
UFF	Angra dos Reis	1	1	1
	Niterói	1	1	4
	Santo Antônio de Pádua	1	1	0
UFRJ	Praia Vermelha	1	1	0
UFRRJ	Nova Iguaçu	2	1	1
	Seropédica	1	1	0
UNIRIO	Praia Vermelha	1	1	0

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelas autoras, com base nos dados dos *sites* oficiais das IES

Em seguida, tendo realizado o levantamento das matrizes curriculares, passamos à análise das ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – campus Baixada Fluminense, Maracanã e São Gonçalo, Universidade Federal Fluminense (UFF) – campus Angra dos Reis, Niterói e Santo Antônio de Pádua, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – campus Praia Vermelha, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – campus Nova Iguaçu e Seropédica, e, por fim, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – campus Praia Vermelha.

A partir desse levantamento, foram identificadas 12 disciplinas relacionadas à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, oito disciplinas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seis disciplinas relacionadas a Estágios em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.

Das 12 disciplinas voltadas para a Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, apenas dois não possuíam o programa da disciplina cadastrado no *site* da IES, sendo elas “Educação Inclusiva” (UFF/Santo Antônio de Pádua) e “Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Especial” (UFRRJ/Seropédica). Observou-se que as disciplinas são majoritariamente ofertadas com carga horária total de 60h, mas há também aquelas que são ofertadas com carga

horária total superior à 60h, como é o caso da disciplina “Educação Inclusiva” (UERJ/ Baixada Fluminense), e com carga horária total inferior a 60h, como é o caso das disciplinas “Prática de Educação Inclusiva e Direitos Humanos” (UFRRJ/ Nova Iguaçu) e “Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Especial” (UFRRJ/Seropédica).

Ademais, quatro destas disciplinas apresentam carga horária prática, sendo elas “Educação Inclusiva” (UERJ/Baixada Fluminense), “Educação Especial e Inclusiva I” (UFF/Angra dos Reis), “Educação Especial I” (UFF/Niterói) e “Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Especial” (UFRRJ/ Seropédica). Cabe ressaltar, que os cursos da UERJ /Maracanã e UFRRJ/ Nova Iguaçu contam com mais de uma disciplina acerca da temática.

Tabela 3 – Levantamento das disciplinas obrigatórias relativas à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva

Instituições de Ensino Superior Públicas	Campus	Nome da Disciplina	Período	CH Teórica	CH Prática	CH Estágio	CH Total
UERJ	Baixada Fluminense	Educação Inclusiva	7º	60h	30h	0	90h
	Maracanã	Questões Atuais em Educação Especial	3º	60h	0	0	60h
		Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar	5º	60h	0	0	60h
	São Gonçalo	Educação Especial para Alunos de Pedagogia	4º	N/C	N/C	N/C	60h
UFF	Angra dos Reis	Educação Especial e Inclusiva I	5º	45h	15h	0	60h
	Niterói	Educação Especial I	5º	40h	20h	0	60h
	Santo Antônio de Pádua	Educação Inclusiva	5º	60h	0	0	60h
UFRJ	Praia Vermelha	Fund. da Educação Especial	4º	60h	0	0	60h
UFRRJ	Nova Iguaçu	Prática de Educação Inclusiva e Direitos Humanos	3º	30h	0	0	30h
		Educação Especial	7º	60h	0	0	60h
	Seropédica	Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Especial	3º	15h	30h	0	45h
UNIRIO	Praia Vermelha	Educação Especial	4º	60h	0	0	60h

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelas autoras, com base nos dados dos *sites* oficiais das IES

Analisando as ementas das disciplinas presentes na Tabela 3, evidencia-se que a maioria visa desenvolver competências acerca da história da Educação Especial e Educação Inclusiva, das políticas públicas de Educação Especial e documentos legais, sobre o processo de ensino e aprendizagem e as necessidades educacionais do público-alvo da Educação Especial e da formação de professores para atuar sob uma perspectiva inclusiva. Há também, em determinadas disciplinas, apontamentos quanto às intervenções pedagógicas, ao projeto político pedagógico, ao currículo, à mediação escolar, ao papel da família no desenvolvimento das pessoas com deficiência, sobre a inter e multidisciplinaridade no trabalho em equipe e sobre os desafios na inclusão social e escolar. Cabe ressaltar que as disciplinas que contam com carga horária prática não apresentam em suas ementas de que forma elas são executadas e, ainda, algumas ementas contam com termos obsoletos como “portador de necessidades educacionais especiais” e “desvios da normalidade”.

As disciplinas “Educação Inclusiva” (UERJ/ Baixada Fluminense) e “Práticas de Educação Inclusiva e Direitos Humanos” (UFRRJ/Nova Iguaçu) retratam a Educação Inclusiva sob a perspectiva dos direitos humanos, pensando a formação e práticas educacionais para a diversidade. Diferente da proposta da disciplina ofertada pela UFRRJ/Seropédica que abrange a diversidade humana e, dentre elas, aborda o processo educativo das pessoas com deficiência, a disciplina “Educação Inclusiva” (UERJ/ Baixada Fluminense) tem como foco as relações étnico-raciais.

Por sua vez, todas as oito disciplinas voltadas para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) contavam com ementas nos *sites* das IES. Porém, cabe ressaltar que a UERJ/ Baixada Fluminense e UERJ/ São Gonçalo não apresentam em suas matrizes curriculares nenhuma disciplina obrigatória que atendesse a temática⁵. Ao realizarmos o levantamento, evidenciou-se que cinco destas disciplinas têm carga horária total de 30h e as outras três têm carga horária total de 60h. Dentre estas, duas apresentam carga horária prática, são elas: “LIBRAS” (UFF/ Angra dos Reis) e “Educ e Comunicação II (Libras)” (UFRJ/ Praia Vermelha). Ademais, as disciplinas são majoritariamente ofertadas a partir do 6º período.

⁵ Destacamos que a busca nos sites oficiais das instituições foi realizada em junho de 2021.

Tabela 4 – Levantamento das disciplinas obrigatórias relativas a Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Instituições de Ensino Superior Públicas	Campus	Nome da Disciplina	Período	CH Teórica	CH Prática	CH Estágio	CH Total
UERJ	Baixada Fluminense	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
	Maracanã	Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais	1º	30h	0	0	30h
	São Gonçalo	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
UFF	Angra dos Reis	LIBRAS	3º	30h	30h	0	60h
	Niterói	Libras I	6º	30h	0	0	30h
	Santo Antônio de Pádua	LIBRAS I	7º	30h	0	0	30h
UFRJ	Praia Vermelha	Educ e Comunicação II (Libras)	9º	30h	30h	0	60h
UFRRJ	Nova Iguaçu	Língua Brasileira de Sinais	7º	30h	0	0	30h
	Seropédica	Língua Brasileira de Sinais	8º	30h	0	0	30h
UNIRIO	Praia Vermelha	Língua Brasileira de Sinais	9º	60h	0	0	60h

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelas autoras, com base nos dados dos *sites* oficiais das IES

Ao analisarmos as ementas das disciplinas relativas à Língua Brasileira de Sinais (Libras), a maioria propõe desenvolver competências sobre a Libras e suas particularidades linguísticas, a história da escolarização de surdos, a cultura e a comunidade surda. Há também, por parte de algumas disciplinas, apontamentos quanto às políticas públicas voltadas para a Educação Especial, adaptações curriculares, formação de professores para uma educação inclusiva, educação bilíngue e a respeito das tecnologias assistivas.

Apesar do levantamento através das matrizes curriculares nos apontarem apenas duas disciplinas com carga horária prática, todas as disciplinas presentes na tabela 6 contam com o ensino prático de Libras, uns apresentam noções básicas e outros fazem um aprofundamento quanto alguns aspectos da gramática e vocabulário da Língua Brasileira de Sinais. A proposta da disciplina “Língua Brasileira de Sinais” ofertada pela UNIRIO, nos chama atenção, pois, de todas as disciplinas apresentadas é a única que propõe a vivência da Libras a partir da interação com um professor surdo.

Por fim, ainda temos poucas disciplinas obrigatórias voltadas para os Estágios em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva. Apesar do §3º do art.13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dispor que

[...] deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015a, p. 11).

Dos cursos analisados, apenas um conta com estágio específico que é o caso da disciplina “Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva e Direitos Humanos”, ofertada pela UFRRJ/ Nova Iguaçu. Esta possui carga horária total de 80h, mas sua matriz curricular não especifica se a disciplina conta com carga horária teórica e/ou carga horária prática e nem determina a carga horária do estágio. Ainda, sua ementa é muito superficial, solicitando apenas a realização do estágio na área da Educação Inclusiva tendo como diretriz os direitos humanos.

As disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógicas I, II, III e IV da UFF/Niterói, trazem como um dos temas transversais à prática a Educação Inclusiva. Já a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica I, ofertada pela UFF/Angra dos Reis, propõe o diálogo entre as disciplinas “Educação Infantil” e “Educação Especial e Inclusiva” a fim de embasar as práticas dos graduandos em suas experiências de estágio.

Tabela 5 – Levantamento das disciplinas obrigatórias relativas a Estágios em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva

Instituições de Ensino Superior Públicas	Campus	Nome da Disciplina	Período	CH Teórica	CH Prática	CH Estágio	CH Total
UERJ	Baixada Fluminense	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
	Maracanã	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
	São Gonçalo	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
UFF	Angra dos Reis	Pesquisa e Prática Pedagógica I - Pedagogia	5º	30h	0	100h	130h
	Niterói	Pesquisa e Prática Pedagógica I - Pedagogia	2º	30h	30h	100h	160h
		Pesquisa e Prática Pedagógica II - Pedagogia	4º	30h	30h	100h	160h
		Pesquisa e Prática Pedagógica III - Pedagogia	6º	30h	30h	100h	160h
		Pesquisa e Prática Pedagógica IV- Pedagogia	8º	30h	30h	100h	160h
	Santo Antônio de Pádua	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
UFRJ	Praia Vermelha	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C	

UFRRJ	Nova Iguaçu	Estágio Supervisionado em Educação Inclusiva e Direitos Humanos	3º	N/C	N/C	N/C	80h
	Seropédica	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C
UNIRIO	Praia Vermelha	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C	N/C

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborada pelas autoras, com base nos dados dos *sites* oficiais das IES

A Formação Inicial de Professores: Experiências e reflexões

Como vimos nos dados apresentados, quanto à oferta da disciplina de Educação Especial, apesar do cumprimento legal, o quantitativo de horas não contempla a necessidade para a construção do saber docente plural - saberes curriculares, pedagógicos, disciplinares e experienciais sobre a diversidade de possíveis atendimentos - tão necessário para que desenvolva uma identidade profissional. Os saberes proporcionados pela instituição formadora deveriam possibilitar que o profissional da Pedagogia se torne capaz de promover situações de aprendizagem para todos os alunos que chegam à escola. É possível observar que são poucos também os cursos que oferecem o estágio obrigatório dentro da proposta de uma escola inclusiva.

Para entender melhor esse contexto de formação, apresentamos nessa seção nossa análise a partir do relato de experiência de uma professora da disciplina Educação Especial ofertada aos alunos de Pedagogia e outras licenciaturas de uma das Universidades de nossa amostra.

As experiências dos estudantes universitários neste contexto, no que se refere à proposta de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, vêm normalmente de um estágio não obrigatório nas escolas municipais e particulares como “mediadores” ou “agentes de apoio”. Nesses espaços escolares, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, são contratados apenas por serem alunos de uma das universidades conveniadas, sem maiores orientações ou planejamento, recebem um aluno para “incluir-lo” na turma. Vale destacar que o graduando pode estar em seu primeiro semestre do curso, e nenhum conhecimento prévio sobre o aluno a ser acompanhado é solicitado ou apresentado. O impacto gerado por essa situação abala e assusta o professor em formação. As reações que surgem são tão diversas quanto o número de participantes desses estágios. A observação feita a partir dos relatos desses graduandos nos leva a dividi-los em dois grupos: o primeiro, em que os alunos envolvidos vão levar toda a ansiedade e preocupação geradas pela experiência da mediação para as aulas de Educação Especial, e o segundo, quando os alunos não conseguem orientações

para as suas práticas e acabam desistindo do estágio ou levando uma visão muito avessa à inclusão para a escola.

Partindo das discussões geradas em sala de aula, com as dúvidas desses graduandos tanto sobre como trabalhar com esse aluno “incluído”, como sobre as práticas inclusivas observadas nas escolas, nossa proposta é refletir sobre as barreiras que surgem na escola frente ao atendimento educacional esperado para esse público, trazendo também como reforço os levantamentos destacados em pesquisas, estudos e experiências dos graduandos para a construção dos trabalhos de final de curso - TCCs, Monografias – sobre o mesmo tema. Neste contexto quatro temas são recorrentes em sala e nos trabalhos de final de curso: o início do atendimento; o planejamento educacional especializado: espaço e materiais adaptados; a formação do professor e a atuação do mediador.

A realidade trazida pelos alunos e pelas pesquisas

Sabe-se, que mesmo estando inseridos na escola por exigência de uma política educacional desde 2008, os alunos com necessidades educacionais especiais não fazem parte do Projeto Político das Escolas, são incluídos em atendimentos diferenciados da Secretaria de Educação que, na maioria dos municípios, estão vinculados a uma coordenadoria específica, o que já limita a autonomia da gestão escolar. Essa é a explicação encontrada para justificar o início do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na maioria das vezes, depois de mais de um mês do início das aulas regulares. As experiências trazidas pelos graduandos constataam que este atraso é uma prática recorrente na maioria das escolas, seja para o atendimento na sala de recurso como para o aluno que precisa ter um mediador.

Aqui vamos nos ater aos relatos trazidos pelos graduandos mediadores, segundo os quais, quando chegam às escolas, os alunos passam a receber o atendimento “individualizado” no sentido absoluto da palavra, já que o aluno é “entregue” ao mediador como uma propriedade pessoal. Ao longo de todos esses anos, nenhum licenciando que passou pela disciplina Educação Especial, ou construiu sua monografia com base em sua atuação na mediação, relatou ter recebido junto com o aluno um planejamento ou uma orientação das possibilidades de desenvolver práticas inclusivas. Quando o aluno tinha o laudo constatando o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, o mediador recebia a orientação que poderia sair de sala com o aluno “todas as vezes que o aluno necessita”, normalmente, para ir até o pátio, ou andar pelos espaços livres, e quando possível, retornasse para a sala. Nota-se, assim, que esses

mediadores não contavam com uma formação inicial na Universidade de origem e nem com uma formação no contexto de mediação.

Ter o apoio de um mediador ou de um atendimento extraclasse para os estudantes do público-alvo da Educação Especial é, sem dúvida, muito importante. Entretanto, este não pode ser oferecido como uma “estratégia tamanho único” como nos alerta Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 17). Para as autoras, esse tipo de atendimento reforça a ideia de que o problema é do sujeito, já que o planejamento não parte de uma observação da bagagem do aluno, mas sim de uma visão cristalizada pelo senso comum sobre as incapacidades geradas pela deficiência apresentada.

Outro ponto destacado pelos graduandos-mediadores em seus relatos é que, na maioria das vezes, eles não tomam conhecimento do Planejamento Educacional Individualizado (PEI), nem por parte do professor da classe comum, nem do professor especialista da sala de recursos multifuncionais, quando é o caso. Desta forma, os graduandos-mediadores, por sua própria conta, tentam fazer um planejamento educacional individualizado com as possibilidades apresentadas pelo aluno nos encontros iniciais. Na aula de Educação Especial, os alunos apresentam as dificuldades de interação com o aluno atendido nos diversos aspectos – comunicação, atenção, nível de aprendizagem, interesses – e com as leituras, pesquisas e experiências de outros alunos, é possível auxiliar na construção de práticas que garantam a aprendizagem do aluno atendido. A mesma estratégia é utilizada na confecção de material adaptado: o mediador apresenta o que está sendo proposto para toda a turma e, com as observações trazidas sobre o aluno atendido, buscamos orientar a adaptação do material didático.

Outro ponto discutido nas aulas é o atendimento dos alunos com TEA que, por não conseguirem ficar em um ambiente barulhento por muito tempo, a saída de sala é recorrente, mas não é planejado o que fazer fora da sala. Um aluno da licenciatura de música teve a ideia de levar o seu aluno para uma sala vazia e ali fazer os exercícios com a flauta, o que não era aceito por ele quando todos da turma estavam usando a flauta. A experiência deu certo, e o aluno passou a ter aulas de flauta no seu momento de “autorregulação”.

Apesar da necessidade de uma formação específica para atuar como professor do AEE, como consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a realidade apresentada por alguns professores é a insegurança sobre suas competências. A formação inicial desses professores não contemplou as práticas inclusivas e, por isso, sentem falta de uma orientação mais detalhada tanto sobre o aluno, quanto das estratégias que deverão ser ofertadas. Podemos dizer que é o mesmo para o graduando-

mediador, já que a capacitação oferecida pelo órgão responsável se reduz a uma reunião no início do estágio, com orientações administrativas, e um futuro agendamento para outras oficinas, que normalmente não acontecem.

Diante dessa realidade é possível entender por que a proposta de inclusão é considerada, para muitos desses graduandos, uma “fachada” para dizer que ninguém mais é excluído da escola. Essa situação - da fragilidade na formação inicial e continuada - acaba por excluir ainda mais o aluno público-alvo da Educação Especial, ao mesmo tempo em que deixa dúvidas, ao futuro professor, da possibilidade de uma verdadeira inclusão.

Considerações finais

O presente artigo, fruto de uma pesquisa mais ampla, partiu de um estudo sobre o planejamento e a idealização de políticas públicas educacionais voltadas para a Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva no Brasil (PAIVA, 2021; SOUZA, 2021). O estudo sobre a mobilização para assegurar tanto o direito à educação como a inclusão dos alunos com deficiência nas redes regulares de ensino nos levou à reflexão sobre a preparação dos professores responsáveis por esse atendimento.

Compreendendo os professores da Educação Básica como parte importante para a garantia desse direito, propusemos uma análise sobre o impacto das legislações de Educação Especial nas diretrizes curriculares dos cursos Pedagogia e como a formação inicial, em nível superior, tem preparado esses profissionais para atuarem com os alunos público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva - seja nas salas de aula ou na gestão escolar.

Para a análise dos cursos de formação docente, responsáveis pela formação dos profissionais que vão atuar na educação básica, tendo como ênfase a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, foi realizado um levantamento das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de uma amostra de IES no estado do Rio de Janeiro. Na análise das matrizes, buscamos identificar a presença de disciplinas relacionadas à Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Estágios em Educação Especial. Uma vez identificadas a presença, quantidade e periodicidade das disciplinas, foi feita uma análise a partir de suas ementas.

As atuais diretrizes curriculares que orientam os cursos de Pedagogia incluem a Educação Especial e a Língua Brasileira de Sinais como tópicos a serem considerados na formação docente. As matrizes dos cursos analisadas nesse estudo, em sua maioria, foram reformuladas incluindo disciplinas que propunham o embasamento teórico sobre as duas

temáticas. Ademais, demonstram através de suas ementas que visam desenvolver conhecimentos acerca das políticas públicas educacionais e legislações da Educação Especial, refletir sobre práticas pedagógicas e/ou o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial e pensar a formação do professor sob essa perspectiva inclusiva.

Porém, ainda que reconheçamos o avanço na proposição de disciplinas acerca da Educação Especial e da Língua Brasileira de Sinais, consideramos que essa disponibilização pode, ainda, ser insuficiente. O relato de experiência apresentado joga luz sobre essa insuficiência, destacando que a ausência de uma formação mais sólida nesta área acaba refletindo-se em um possível atendimento frágil ou inadequado a esse público.

Cabe ressaltar que refletir e/ou estabelecer uma prática pedagógica para esse alunado sem estabelecer qualquer relação com a vivência da sala de aula, reforça um processo formativo pautado em estereótipos contribuindo, assim, para que professores possam reproduzir e/ou reforçar desigualdades (PIRES, 2019). Ademais, a quantidade de competências a serem aprofundadas para que se desenvolva de fato um professor apto a lidar com as diversidades, não condiz com a carga horária proposta pelos cursos.

Consideramos, assim, que nossos cursos de Pedagogia, a fim de proporcionar uma formação que dê segurança aos educadores para atender adequadamente aos alunos com deficiência, carecem de mais disciplinas voltadas para Educação Especial e para a Língua Brasileira de Sinais. Principalmente, é necessário que tais disciplinas estejam em diálogo com as outras, ampliando a formação do professor e considerando a aprendizagem de todos os alunos (em todas as suas diversidades e diferenças) uma meta transversal do curso, em uma proposta em que as teorias se associam à prática.

Este artigo visa contribuir para os estudos voltados para a formação inicial, em nível superior, e a qualificação dos professores da Educação Básica para desenvolver práticas pedagógicas que assegurem o direito à educação e, por conseguinte, a inclusão de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino.

A pesquisa limitou-se ao levantamento e à análise das matrizes curriculares e ementas de cinco Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro e ao relato de experiência de uma professora da área da Educação Especial. Ainda que não possibilite a generalização de seus achados, abriu possibilidades para que, através de novas pesquisas de campo, possamos aprofundar e melhor compreender esse processo formativo a partir de outras perspectivas e para que possamos ampliá-la a outros contextos, futuramente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as 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. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm. Acesso em: 25 jun. 2021
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2021.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: Uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: Unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2018.
- PAIVA, L. R. A. **O impacto das políticas públicas educacionais na formação de professores da educação básica para a garantia do direito à educação de alunos com deficiência**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2021.
- PIRES, R. R. C. (org.). **Implementando desigualdades**: Reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34743. Acesso em: 06 jun. 2021

SOUZA, I. C. **Protagonistas, coadjuvantes ou figurantes:** O papel de orientadores educacionais na implementação de políticas de inclusão de estudantes com deficiência. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

Como referenciar este artigo

OLIVEIRA, A. C. P.; RAMOS, M. A. M.; ANGRIZANI, L. Formação de professores e o atendimento ao público-alvo da Educação Especial: Desafios e fragilidades. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022126, 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.15906>

Submetido em: 15/02/2022

Revisões requeridas em: 23/04/2022

Aprovado em: 18/06/2022

Publicado em: 30/09/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

