

Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura

Formation of teachers and inclusion education: Analysis of the curriculum matrix of degree courses

Cristina Cinto Araujo Pedroso
cpedroso@ffclrp.usp.br

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
jappcampos@gmail.com

Márcia Duarte
marciaduar@yahoo.com.br

Resumo: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº. 1/02, estabelecem que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Concomitantemente, a expansão do acesso à escola básica não tem sido acompanhada de investimentos na implementação das mudanças necessárias nas diferentes dimensões: na formação inicial e continuada dos professores, nas políticas, nos currículos, nas condições de trabalho dos profissionais da educação (incluindo carreira e salários), na infraestrutura das escolas e na reorganização das condições de ensino. Mediante essa realidade o presente estudo objetivou analisar a matriz curricular dos cursos de licenciatura de três Universidades Públicas localizadas no interior do Estado de São Paulo, visando identificar a presença, neles, de disciplinas e/ou conteúdos que tratem sobre a Educação Especial e educação inclusiva. O método utilizado foi análise documental. Foram analisadas as ementas, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de três universidades públicas estaduais e do Curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública estadual e de uma federal. De acordo com os resultados, os cursos de licenciatura investigados não mostraram nenhum indicativo de reorganização na direção das políticas de educação inclusiva. Verificou-se que nenhuma ementa apresentou conteúdos sobre Educação Especial; embora a disciplina de Didática, de apenas um dos cursos, tenha indicado como um dos seus objetivos gerais a preparação dos alunos para uma compreensão crítica e contextualizada do papel da escola e do trabalho docente. Concluiu-se que a organização curricular dos cursos de licenciatura não tem garantido os saberes pedagógicos necessários para responder às demandas da escola básica pública, principalmente em relação ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: cursos de licenciatura, inclusão, formação de professores.

Abstract: National Curriculum Guidelines for Teacher Training Basic Education, CNE/CP no. 1/02, state that higher education institutions should provide in their curriculum teacher training to meet the diversity contemplating knowledge about the specificities of pupils with special educational needs. Concomitantly, the expansion of access to basic school has not been ac-

companied by investment in implementing the necessary changes in different dimensions: in an initial and continuing formation of teachers, policies, curriculum, working conditions of the education professionals (including career and salary), an infrastructure of schools and a reorganization of the teaching conditions. Facing this reality, the present study aimed at analyzing the curriculum of degree courses of three public universities located at São Paulo State, aiming at identifying the presence of disciplines and/or content that deals with special and inclusive education. The method used was document analysis. The menus from degree in Biological Sciences in three state universities and the menus from degree in Chemistry in one state university and one federal university were analyzed. According to the results, the investigated courses did not show indicative of reorganization in the direction of policies on inclusive education. It was observed that there was not content about special education, although the discipline of Didactics in only one of the courses has indicated, as one of its overall objectives, the preparation of students for a critical understanding of the paper and context of school and the teacher work. It was concluded that the organization of curriculum of degree courses do not have guaranteed the pedagogical knowledge needed to answer the demands of the public basic school, mainly in relation to the education of the students with special needs.

Key words: degree courses, inclusion, formation of teachers.

Introdução

A educação brasileira tem sido marcada por significativas mudanças decorrentes dos movimentos de democratização do acesso à escolarização básica e de educação inclusiva, as quais colocam em questionamento a organização da escola, a formação de professores, o processo de ensino e as práticas pedagógicas. A expansão do acesso à escola básica, entretanto, não tem sido acompanhada de investimentos na implementação das mudanças necessárias nas diferentes dimensões: na formação inicial e continuada dos professores, nas políticas, nos currículos, nas condições de trabalho dos profissionais da educação, na escola e na reorganização das condições de ensino (Gatti e Barretto, 2009).

Como parte do movimento de educação inclusiva, grupos historicamente excluídos adentram os muros da escola, com maior frequência. Assim, entende-se a educação inclusiva como:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em

sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001a, p. 39-40).

Esse é o caso, por exemplo, dos alunos com necessidades educacionais especiais¹, os quais foram atendidos, ao longo da história, predominantemente pelos serviços especializados e não puderam participar, na maioria das situações, dos contextos comuns de ensino.

Para responder às demandas da educação inclusiva e da Educação Especial, o Brasil, nas últimas décadas, tem definido políticas, organizado instrumentos legais e elaborado diretrizes para garantir sua organização. Dentre elas, cabe considerar a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001b), a Convenção Interamericana

para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas com Deficiência (Brasil, 2001c), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001d), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), dentre outras.

Apesar desses documentos, a educação inclusiva tem avançado no país de maneira mais efetiva em relação à ampliação do acesso, mas não na melhoria da qualidade dos processos educacionais.

Consequentemente, de acordo com Mendes (2006, p. 397) os alunos com necessidades educacionais especiais “não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos”. Esse quadro evidencia o descaso do poder público com a questão, apesar do aparente empenho na defesa da educação inclusiva e na expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais.

A expansão da inclusão de alunos com deficiência nos contextos

¹ De acordo com Brasil (2008), os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles com deficiência (física, auditiva, visual, intelectual e múltipla), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

comuns pode ser confirmada pelos indicadores do censo escolar de 2011 (Brasil, 2011). É interessante considerar que, quando comparados os dados do censo escolar de 2007 com os de 2011, verifica-se um aumento significativo no número de matrículas de alunos da Educação Especial na educação básica, com destaque para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, o censo escolar mostra que o crescimento no número de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais ocorreu, predominantemente, na escola pública. Os dados referentes aos níveis e modalidades em que a expansão tem ocorrido de maneira mais significativa apontam para a necessidade de reflexão acerca da formação do professor do ensino fundamental (ciclo II) e ensino médio.

Mediante tal expansão, cabe reforçar que apenas o acesso à escola comum não pode ser compreendido como sinônimo de educação inclusiva. Sobre essa questão, Mendes (2006, p. 402) adverte que

[...] só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica.

As ideias de Mendes (2006), acima referenciadas, reforçam que o conceito de inclusão vai muito além do acesso aos espaços comuns de ensino e significa, principalmente, possibilitar que todos os alunos possam usufruir plenamente a escola, o que implica garantir principalmente a permanência e o aproveitamento acadêmico. Para tanto, cabe à

escola rever suas práticas visando possibilitar que todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, apreendam os conhecimentos escolares. Isso implica uma mudança significativa na organização do ensino, pois, historicamente os contextos comuns de ensino não se comprometeram em ensinar esses alunos.

Não existem caminhos prontos a serem seguidos. Ainda é necessário que sejam produzidos conhecimentos sobre as práticas pedagógicas em contextos inclusivos a partir das contribuições das pesquisas na área da Educação Especial, da Pedagogia e da Didática. Nesse sentido, aproximar da escola e adentrar a sala de aula é fundamental para se conhecer como o ensino vem sendo realizado para os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nos diferentes níveis de ensino, para, a partir daí, analisar e implementar novos direcionamentos que possam provocar avanços no acesso ao conhecimento. Mediante essa realidade, o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura pode representar um espaço privilegiado de formação e de produção de conhecimento.

Nessa direção, Prieto (2006) também destaca que a filosofia da inclusão implica um esforço da escola em adequar as suas práticas pedagógicas visando atender às especificidades do aluno. Para a autora, o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem. Desse modo, ao invés de “aproximar” o aluno com necessidades educacionais especiais dos chamados padrões de normalidade, a ênfase está na identificação de suas potencialidades, culminando com a construção de alternativas pedagógicas capazes de propiciar condições favoráveis à sua autonomia escolar e social. A inclusão, portanto, coloca em questionamento as condições

de ensino organizadas nas escolas comuns para os alunos em geral, pois elas, normalmente, não correspondem às especificidades dos alunos com necessidades especiais inseridos nas classes comuns.

A educação inclusiva também constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Na superação desse quadro excludente, é imprescindível que a escola se (re)organize para eliminar as barreiras que podem dificultar ou impedir a escolaridade nos contextos comuns de ensino, garantindo acessibilidade a todos os alunos, o que implica profundas mudanças, tais como:

[...] mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudança na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola quase sempre excludente e a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos, etc. (Skliar, 2006, p. 16).

Além dessas mudanças, a reorganização da escola coloca em destaque a formação dos professores e, conseqüentemente, aponta para a necessidade de adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Frente a essa realidade, o Ministério Público, no Estado de São Paulo, antecipando-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), recomendou a inclusão de uma disciplina sobre Educação Especial na matriz curricular dos cursos de Pedagogia e licenciaturas em geral,

visando preparar os futuros professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação publica o Parecer 9/2001 CNE/CP (Brasil, 2001d), orientando a organização dos cursos de formação de professores. De acordo com esse documento:

[...] a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2001d, p. 16).

No ano de 2002, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº. 1/02 (Brasil, 2002), as quais estabelecem que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Especificamente em relação aos alunos com surdez, em 2005 é publicado o Decreto nº 5626 (Brasil, 2005) o qual estabelece que

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, p. 1).

Baseando-se nessas recomendações dos documentos anteriormente citados, os cursos de formação de

professores vêm incrementando seus projetos com a inserção de uma disciplina ou de conteúdos sobre a educação inclusiva e o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, como, por exemplo, Fundamentos da Educação Inclusiva ou Fundamentos da Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, a implementação desses espaços formativos não está ocorrendo na totalidade dos cursos. Além disso, quando eles estão presentes, contam com restrita carga horária, por exemplo, disciplinas com 30 ou 60 horas, no máximo. Essa proporção não é suficiente para dar conta minimamente da complexidade das áreas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, e nem tampouco para garantir que os discentes adquiram competência em Libras suficiente para, futuramente como professores, se comunicarem e ensinarem os alunos surdos.

Os estudos relativos ao impacto dessas políticas nos currículos dos cursos e na formação dos professores são recentes. Entretanto, cabe considerar que a inserção de apenas uma disciplina não irá promover avanços significativos na formação dos professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso.

Considerando as questões anteriormente descritas acerca das demandas colocadas pela escola pública aos cursos de formação de professores, este estudo objetivou realizar a análise das matrizes curriculares, no que se refere aos conteúdos da Educação Especial, dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Química de Universidades Públicas localizadas no interior do Estado de São Paulo.

Desenvolvimento do estudo

Sob o ponto de vista metodológico, o presente estudo tem como foco a pesquisa de abordagem qualitativa por esta permitir, dentre outros aspectos, a descrição, análise e avaliação dos dados de forma articulada e aprofundada, sendo o pesquisador seu principal instrumento (Lüdke e André, 1986). Como técnica de coleta dos dados, utilizou-se a análise documental. De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos constituem uma fonte poderosa, dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentem inferências do pesquisador.

Tendo em vista os objetivos do estudo, ou seja, conhecer como os conteúdos sobre Educação Especial têm sido abordados nos cursos de licenciatura estudados, optou-se por analisar as matrizes curriculares, a partir das ementas e/ou objetivos gerais de disciplinas de formação de professores, descritas no Projeto Pedagógico dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química, de três Universidades públicas situadas no interior do Estado de São Paulo, sendo uma de esfera federal e duas estaduais. O Quadro 1 apresenta os cursos, a instituição a qual pertencem e a sigla que os representa neste texto.

Neste estudo, optou-se por não caracterizar as instituições de ensino superior participantes, tendo em vista que o objetivo foi a análise das propostas curriculares dos cursos em questão, à luz das políticas nacionais de formação de professores, com destaque para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Após a seleção dos projetos pedagógicos dos cursos indicados, foram feitas leituras exploratórias e minuciosas das informações descritas no documento, sendo a atenção direcio-

Quadro 1. Identificação dos Cursos, instituição e sigla.

Chart 1. Identification of course, institution and acronym.

Curso	Instituição	Sigla
Licenciatura em Ciências Biológicas	Universidade Pública Estadual 1	1/E1
Licenciatura em Ciências Biológicas	Universidade Pública Estadual 2	1/E2
Licenciatura em Ciências Biológicas	Universidade Pública Federal	1/F
Licenciatura em Química	Universidade Pública Estadual 1	2/E1
Licenciatura em Química	Universidade Pública Federal	2/F

nada para a organização da matriz curricular, disciplinas obrigatórias específicas da formação de professores e suas respectivas ementas. Tais informações foram destacadas e organizadas para posterior análise. Para o conhecimento e a análise das disciplinas procurou-se, nas ementas e objetivos gerais, conteúdos que contemplassem temas relativos à Educação Especial.

Com base nos estudo de Macedo (2010), para a localização, nas ementas, de conteúdos relacionados à Educação Especial, foram utilizados alguns descritores. Esses descritores foram selecionados tendo em vista sua importância na área de Educação Especial, são eles: Educação Especial; Necessidades Educacionais/Educativas Especiais; Diversidade; Deficiência; Transtorno; Altas Habilidades/Superdotação; Deficiente; Inclusão; Educação Inclusiva; LIBRAS.

Resultados e discussão

A análise dos dados dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, e de Licenciatura em Química apontaram os resultados descritos a seguir.

O Curso 1/E1 teve seu Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado em 2009. Esse conta com nove disciplinas obrigatórias específicas de formação de professores, a saber:

Introdução aos Estudos da Educação, Política e Gestão Educacional no Brasil, Introdução à Língua Brasileira de Sinais, Psicologia Educacional, Didática Geral I, Prática de Ensino de Biologia I, Oficinas de Ensino de Biologia I, Prática de Ensino de Biologia II, Oficinas de Ensino de Biologia II.

Dentre as disciplinas citadas, verificou-se que apenas a disciplina de LIBRAS traz algum tipo de conteúdo sobre Educação Especial ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. É interessante observar, ainda, que algumas disciplinas sinalizam a importância de conteúdos que visam à formação do licenciando em Ciências Biológicas voltada à diversidade do cotidiano escolar, às especificidades dos alunos, embora ainda de forma intimista. Como exemplo, podemos citar a disciplina de Psicologia Educacional que, dentre os conteúdos previstos na ementa, aponta para as:

Contribuições da psicologia para a compreensão e análise de temáticas do contexto educacional cotidiano: relações de ensino, fracasso e exclusão escolar, violência, (in)disciplina na escola, adolescência e juventude (PPP, Curso 1/E1).

Supõe-se a disciplina de Psicologia Educacional como espaço para a discussão de conteúdos da Educação Especial, ou, no âmbito de questões mais gerais, um espaço para a dis-

cussão de questões sobre a educação inclusiva; tendo em vista a referência ao aluno com fracasso escolar, bem como sobre questões relacionadas à exclusão e à indisciplina escolar. Complementando, verificou-se também que a disciplina Prática de Ensino de Biologia I, apesar de não explicitado na ementa, prevê como um dos objetivos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas:

Conhecer a realidade do aluno, para desenvolver programas de curso voltados para o seu cotidiano. Conhecer as características de aprendizagem do aluno, para desenvolver programas de curso adequados ao seu desenvolvimento intelectual (PPP, Curso 1/E1).

O Curso 1/E2 teve seu projeto pedagógico atualizado em 2008. Esse conta com nove disciplinas obrigatórias específicas de formação de professores, a saber: Projeto Temático I; Psicologia da Educação; Instrumentação para o Ensino em Ciências; Estágio Supervisionado; Política Educacional e Organização do Ensino; Projeto Temático II; Instrumentação para o Ensino em Biologia; Didática; Projeto Temático V aplicado ao Ensino. Dentre as disciplinas citadas, verificou-se que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas não traz em nenhuma disciplina conteúdo sobre Educação Especial.

Entretanto, algumas disciplinas trazem conteúdos que discutem o

processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Como exemplo, podemos citar a disciplina de Psicologia da Educação e a de Instrumentação para o Ensino em Biologia, que dentre os conteúdos previstos na ementa têm-se:

Analisar as contribuições do desenvolvimento e aprendizagem para a prática pedagógica. Conhecer métodos e técnicas que promovam a interação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem (PPP, Curso 1/E2).

Vale destacar que nenhuma disciplina reflete sobre práticas e metodologias de ensino para atender a heterogeneidade entre os alunos no contexto da educação inclusiva. Segundo Castanho e Freitas (2005), a universidade é um lugar no qual os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas e discutidas. Nessa perspectiva, Almeida (2005) aponta que a inclusão de disciplinas de Educação Especial nos cursos de licenciatura expressa a consonância entre a função social da universidade com sua missão e seu objetivo: formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e coletivo.

Nessa época, na qual esforços são dedicados à construção de uma escola de educação básica mais inclusiva (e menos excludente), a vivência dos alunos dos cursos de graduação, principalmente de licenciatura, em torno de práticas, de discussões e de um currículo, comprometidos com a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária, é essencial como modelo de relações e de atendimentos aos direitos dos indivíduos. Nesse sentido, podemos concluir que a organização dos cursos de licenciatura pouco tem contribuído com a formação, profissional e pessoal, de seus estudantes sobre inclusão, garantia dos direitos e democratização das condições de vida.

Como exemplo, temos a disciplina de LIBRAS, que não foi citada na matriz curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da instituição estadual 2. O projeto pedagógico analisado é de 2008, e o Decreto nº 5626 (Brasil, 2005), que regulamenta a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, é de 2005.

Já o Curso 1/F teve a última atualização de seu projeto pedagógico no ano de 2004, sendo verificado um total de onze disciplinas de conhecimentos pedagógicos, a saber: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Psicologia da Adolescência e Problemas Psicossociais, Metodologia de Ensino, Didática, Metodologia de Ensino de Biologia, Metodologia de Ensino de Ciências, Orientação para a prática profissional I e II em Biologia e em Ciências, Pesquisa em Educação, Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas. No presente documento não são elucidadas as ementas e objetivos gerais das disciplinas. Contudo, no projeto pedagógico, tais disciplinas são:

[...] um conjunto de conhecimentos que deve ter caráter de fundamentação [...] o que implica o domínio conceitual (e dos sistemas conceituais, com sua rede de relações e hierarquia de conceitos e relações) e o conhecimento dos processos de produção desse conhecimento, além do domínio de conteúdos procedimentais (de técnicas e procedimento). Esse tipo de conhecimento deve ser garantido pelas disciplinas tradicionalmente reconhecidas como disciplinas de fundamentação pedagógica e aquelas de prática pedagógica, que abrangem os tipos de conteúdos exemplificados acima, e também pelas atividades curriculares que proporcionem o exercício de práticas pedagógicas e as

vivências de situações educativas em instituições de ensino regular formal ou não (PPP, Curso 1/F).

Pode-se verificar que o projeto pedagógico do Curso 1/F sinaliza a importância das disciplinas e práticas pedagógicas; no entanto, tais recomendações são restritas ao ensino de conceitos e ao domínio por parte dos alunos de conteúdos procedimentais. Tal fato chama a atenção, uma vez que nesse mesmo documento tem-se que o aluno a ser formado que, dentre outros aspectos, seja capaz de:

[...] estar preparado para desenvolver investigação sobre os processos de ensinar e aprender biologia em diferentes situações educacionais, para disseminar conhecimentos gerados pela pesquisa na área de biologia/ ensino de biologia e para coordenar e atuar em equipes multidisciplinares. Precisar ser capaz de transpor esse preparo para o ensino das demais ciências naturais no nível fundamental. Ele deverá ter iniciativa, capacidade de julgamento e de tomada de decisão, embasada em critérios humanísticos e de rigor científico [...] (PPP, Curso 1/F).

Nota-se, portanto, que o projeto pedagógico do Curso 1/F valoriza a formação do professor e atribui às disciplinas de conteúdos pedagógicos a responsabilidade por ela. Contudo, a matriz do curso indica que as disciplinas pedagógicas gozam de menor carga horária, quando comparadas às disciplinas específicas.

A ausência da disciplina relacionada ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais é um fator que reforça essa tendência. Consequentemente, dificilmente o professor egresso do curso em questão poderá responder efetivamente às demandas impostas pelos contextos escolares nos quais atu-

ará, principalmente, em relação ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais.

O Curso 2/E1 teve seu projeto pedagógico atualizado em 2009, sendo nove as disciplinas específicas de formação de professores, a saber: Psicologia Educacional, Introdução aos Estudos da Educação em Ciências, Introdução aos Estudos sobre Educação, Política e Gestão Educacional no Brasil, Introdução à Língua Brasileira de Sinais, Metodologia do Ensino de Química I, Didática Geral I, Didática das Ciências, Química para o Ensino Médio. O curso conta também, na matriz curricular, com duas disciplinas optativas intituladas: Construção Histórica e Social do Currículo: Debatedo o Ensino de Química na Escola Básica e Problemas de Aprendizagem Escolar.

Dentre as disciplinas citadas, verificou-se que a disciplina de LIBRAS discute os marcos históricos da educação dos surdos e sua influência para o ensino-aprendizagem e para a constituição das subjetividades do aluno surdo. Essa disciplina traz conhecimento teórico sobre esse alunado. A disciplina Psicologia Educacional traz compreensão e análise de temáticas do contexto educacional cotidiano: relações de ensino, fracasso e exclusão escolar, violência, (in)disciplina na escola, adolescência e juventude.

O projeto pedagógico do Curso 2/F, disponibilizado no site da instituição de ensino superior, data do ano de 2004, sendo oito as disciplinas obrigatórias referentes à formação de professores, ou seja: Psicologia da Educação e Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Sociedade, Pesquisa Educacional, Didática Básica, Metodologia do Ensino de Química 1, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Metodologia do Ensino de Química 2.

Dentre as disciplinas analisadas, verificou-se que nenhuma ementa apresentou conteúdos sobre educação especial; embora a disciplina de Didática tenha indicado como um dos seus objetivos gerais “preparar os alunos para terem uma compreensão crítica e contextualizada a respeito do papel da escola e do trabalho docente, tendo em vista o compromisso com uma educação inclusiva” (PPP, Curso 2/E1).

Outro ponto interessante diz respeito à disciplina de LIBRAS que, diferentemente dos cursos da universidade pública estadual, não foi citada na matriz curricular do curso da instituição federal. Em contrapartida, o projeto analisado é de 2004 e o Decreto nº. 5626, que regulamenta a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, refere-se ao ano de 2005, o que indica um descompasso entre o curso realizado e os dados disponibilizados na página institucional.

Considerações finais

Este estudo evidenciou que as políticas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva não têm gerado mudanças significativas nos currículos dos cursos de formação de licenciatura em Ciências Biológica e Química de três universidades públicas importantes localizadas no interior do Estado de São Paulo. Paradoxalmente, cresce o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente no ensino médio da escola pública estadual.

Tal contradição mostra que a organização curricular dos cursos de licenciatura não tem garantido os saberes pedagógicos necessários para responder às demandas da escola básica pública, principalmente em relação ao processo de

ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, a análise aponta para a necessidade de estudos que se proponham a analisar o movimento de organização dos cursos de licenciatura frente às políticas de inclusão, especificamente em relação à criação de espaços formativos de reflexão e ressignificação das concepções e de conhecimentos acerca da educação inclusiva e do ensino do aluno com necessidades educacionais especiais.

Para finalizar, é importante considerar que o estudo possibilitou iniciar uma análise sobre como algumas instituições de ensino superior públicas do Estado de São Paulo organizaram as suas matrizes curriculares na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, os dados obtidos indicam que é necessário ir além e realizar um estudo mais aprofundado a partir da análise dos programas e planos de ensino das disciplinas que tratam de conteúdos sobre Educação Especial, visando identificar as concepções norteadoras, os conteúdos priorizados, os referenciais teóricos selecionados, dentre outros aspectos.

Referências

- ALMEIDA, C.E.M. 2005. Universidade, Educação Especial e Formação de Professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu, ANPED, p. 1-17,
- BRASIL. 2011 INEP. Censo da Educação Superior 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf. Acesso em: 10/03/2013.
- BRASIL. 2008. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, MEC, SEESP. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em 20/09/2008.

- BRASIL. 2005. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10/03/2012.
- BRASIL. 2002. Resolução CNE/CP n. 1/2002, de 18 fev. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC/CNE. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/. Acesso em 20/09/2008.
- BRASIL. 2001a. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001, de 11 set. 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 20/09/2008.
- BRASIL. 2001b. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, Imprensa oficial, Senado Nacional 186 p.
- BRASIL. 2001c. *Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência*. Brasília, UNESCO, 4 p.
- BRASIL. 2001d. Parecer CNE/CP no. 9, de 18 de jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 20/09/2008.
- BRASIL. 1996. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96). Brasília, Centro Gráfico, 27 p.
- BRASIL. 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei no. 8069. Brasília, Imprensa Oficial, 105 p.
- BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Imprensa Oficial, 179 p.
- CASTANHO, D.M.; FREITAS S.N. 2005. Inclusão e prática no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 27:85-92.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. de S. 2009. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 294 p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 99 p.
- MACEDO, N.N. 2010. *Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas*. São Carlos, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 140 p.
- MENDES, E.G. 2006. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33):387-559. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- PRIETO, R.G. 2006. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: M.T.E. MANTOAN; R.G. PRIETO; V.A. ARANTES (org.), *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 2ª ed., São Paulo, Summus, p. 31-73.
- SKLIAR, C. (org.). 2006. *Atualidade da educação bilíngue para surdo*. 1ª ed., Porto Alegre, Mediação, 207 p.

Fontes primárias

- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Pública Estadual (1/E1).
- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Pública Estadual (1/E2).
- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Pública Federal (1/F).
- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Pública Estadual (2/E1).
- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Pública Federal (2/F).

Submetido: 01/12/2011

Aceito: 18/02/2013

Cristina Cinto Araujo Pedrosa
Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Departamento de Educação
Informação e Comunicação, sala 5G
Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre
14040-901, Ribeirão Preto, SP, Brasil

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luís, km 235,
SP-310
13565-905, São Carlos, SP, Brasil

Márcia Duarte
Universidade Federal de São Carlos
Rodovia Washington Luís, km 235,
SP-310
13565-905, São Carlos, SP, Brasil