



A Educação Especial na formação inicial de professores: a graduação em Pedagogia no ABC Paulista

Cintia Novaes Rocha

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, Brasil

Ivo Ribeiro de Sá

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, Brasil

Fernanda de Menezes Angelo

Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Darcy Ribeiro, Santo André, Brasil

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a Educação Especial e Inclusiva na formação de professores dos Cursos de Pedagogia na região do Grande ABC Paulista. O estudo em questão segue uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Como se trata de uma pesquisa documental foram selecionados como fonte de investigação as normativas legais que se referem à Educação Especial e Inclusiva para os Cursos de Pedagogia, os Projetos Pedagógicos, as matrizes curriculares e ementas dos cursos. De maneira geral, os dados coletados mostraram que todas as IES pesquisadas estão em conformidade com as Diretrizes Nacionais para Cursos Superiores em Pedagogia aprovada em 2006. Contudo, há algumas evidências que revelam a necessidade de ampliar o espaço dedicado à Educação Especial e Inclusiva nos Cursos em Pedagogia nas Instituições investigadas, com o propósito de qualificar a formação inicial docente e as práticas inclusivas no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: educação básica; educação especial; formação inicial; curso de Pedagogia; currículo.

SPECIAL EDUCATION IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS: THE GRADUATION IN PEDAGOGY IN ABC PAULISTA

ABSTRACT

This article aims to discuss Special and Inclusive Education in the training of teachers of Pedagogy Courses in the Greater ABC region of São Paulo. The study in question follows a qualitative approach of an exploratory nature. As this is documentary research, the legal norms that refer to Special and Inclusive Education for Pedagogy Courses, Pedagogical Projects, curricular matrices and course syllabi were selected as a source of investigation. In general, the data collected showed that all HEIs surveyed are in compliance with the National Guidelines for Higher Education Courses in Pedagogy approved in 2006. However, there is some evidence that reveals the need to expand the space dedicated to Special and Inclusive Education in

Courses in Pedagogy in the Institutions investigated, with the purpose of qualifying initial teacher training and inclusive practices in the school context.

KEYWORDS: basic education; special education; initial formation; Pedagogy course; curriculum.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES: LA GRADUACIÓN EN PEDAGOGÍA EN ABC PAULISTA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la Educación Especial e Inclusiva en la formación de profesores de Cursos de Pedagogía en la región del Gran ABC de São Paulo. El estudio en cuestión sigue un enfoque cualitativo de carácter exploratorio. Por tratarse de una investigación documental, se seleccionó como fuente de investigación las normas legales que hacen referencia a la Educación Especial e Inclusiva para Cursos de Pedagogía, Proyectos Pedagógicos, matrices curriculares y programas de los cursos. En general, los datos recolectados mostraron que todas las IES encuestadas cumplen con los Lineamientos Nacionales para Cursos de Educación Superior en Pedagogía aprobados en 2006. Sin embargo, hay algunas evidencias que revelan la necesidad de ampliar el espacio dedicado a la Educación Especial e Inclusiva en los Cursos. en Pedagogía en las Instituciones investigadas, con el propósito de cualificar la formación inicial docente y las prácticas inclusivas en el contexto escolar.

PALABRAS-CLAVE: educación básica; educación especial; formación inicial; curso de pedagogia; plan de estudios.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a formação em Pedagogia possui uma crescente demanda comparada às outras licenciaturas segundo dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (Brasil, 2021). O estudo revela, ainda, que os estudantes dos Cursos de Graduação em Pedagogia apresentaram baixa taxa de desistência e alcançaram os maiores índices de alunos concluintes ao final do Curso.

Estes estudantes, ao finalizarem a Graduação em Pedagogia, estarão habilitados para lecionar na Educação Básica: Creches, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), além disso, também poderão ocupar funções voltadas à Gestão Escolar: Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional ou Pedagógico, Diretor e Vice-diretor. E, preceitua-se que o recém-formado, agora egresso, tenha condições para atuar no segmento escolhido e, consiga acolher e respeitar a diversidade existente nos espaços escolares.

Além disso, em conformidade, ao ser instituída a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Brasil, 1996) define que a oferta de matrícula aos estudantes com deficiência seja realizada, prioritariamente, no ensino regular. A partir deste marco de políticas públicas, movimentou-se

uma demanda crescente de matrículas de estudantes no ensino regular, sobretudo nas escolas públicas. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, via Censo Escolar (Brasil, 2021) verificou-se um aumento de 540.183 estudantes com deficiência matriculados no Ensino Fundamental, passando de 380.112 alunos matriculados no ano de 2010 para 840.295 alunos matriculados no ano de 2021.

Isto posto, suscitamos o seguinte questionamento: qual o espaço dedicado à Educação Especial nos componentes curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, na Região do ABC Paulista?

Ademais, os Cursos de Graduação em Pedagogia são regidos pela Resolução CNE/ CP n. 1/2006; e a mais atual, a Resolução n. 2/2019, todavia no último documento, enfatiza-se que o futuro professor deva: “[...] comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender”.

Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar as lacunas existentes na formação de professores quanto à preparação de práticas inclusivas nos cursos de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior (IES) do ABC Paulista, analisando a eficácia das estratégias adotadas pelos PPCs, para atender as exigências estabelecidas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), E como objetivos específicos procuramos identificar e analisar como os PPCs das IES do ABC Paulista incorporam as diretrizes de inclusão do MEC, bem como, quais as IES situadas na região do Grande ABC que ofertam o Curso de Pedagogia, na modalidade presencial; analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das IES situadas na região do Grande ABC que ofertam o Curso de Pedagogia, na modalidade presencial; verificar se as matrizes curriculares e ementas destes cursos cumprem a obrigatoriedade da carga horária mínima estipulada nas legislações vigentes para oferta de disciplinas relacionadas à Educação Especial, na perspectiva Inclusiva. Identificando tanto as boas práticas quanto as lacunas na preparação de futuros professores. Essa análise é crucial, pois a qualidade da formação docente influencia diretamente a eficácia das estratégias inclusivas implementadas nas escolas

A fim de responder o questionamento proposto, o percurso metodológico de caráter exploratório e documental tem como universo de pesquisa a região do ABC Paulista que é composta pelas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra com população de cerca de 2,825 milhões de habitantes (IBGE, 2020). O objeto desta pesquisa são as IES que ofertam o Curso de Pedagogia, na modalidade presencial, situadas na região do Grande ABC Paulista. As IES do ABC Paulista foram selecionadas devido à sua representatividade e diversidade no contexto

educacional da região, oferecendo uma visão abrangente das práticas curriculares de formação docente.

A fundamentação teórica fundamenta-se em Bernadete Gatti (2018); Maria Teresa Égler Mantoan (2013); Carlos Marcelo Garcia (2015); Carlos António Nóvoa (2017); Dermeval Saviani (2021), dentre outros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, há muitos desafios na implementação de políticas públicas inclusivas, um destes desafios é, justamente, a falta de preparo docente, isto porque as diretrizes para a formação inicial do professor pautam-se na dimensão técnica e na padronização do currículo, características das ações neoliberais adotadas para alavancar a agenda econômica do país desde 1990 e, “[...] nessa perspectiva, a subjetividade docente é alijada do processo formativo, visto que esse implica fabricação de identidades docentes subsidiadas por uma hegemonia discursiva, performática” (Simionato; Hobold, 2021, p. 3), desconsiderando o futuro professor e seu enriquecimento cultural.

A formação inicial docente, conforme as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996) - deve ocorrer em nível de graduação. Ainda, conforme a LDB, em seu artigo 59: “[...] todos os sistemas de ensino devem garantir o direito aos estudantes que compreendem a educação inclusiva a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”, deste modo, arregimenta-se que o currículo da formação inicial dê ao futuro professor subsídios teóricos e metodológicos para o seu ingresso na carreira docente.

Importante mencionar, que a partir de 2006, a Resolução nº 1 de 15 de maio, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o documento possui contribuições apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual acadêmicos e educadores corroboraram em sua elaboração. Por meio desta Resolução, a graduação de Pedagogia resgata a responsabilidade de formar professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme suas Diretrizes:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e nas outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006, p. 2).

Embora as diretrizes tenham sido fundamentadas em aspectos conflitantes e, por vezes, contraditórios, marca das políticas públicas voltadas à Educação no país, no documento referido, amplia-se a perspectiva da formação docente, destacando a importância do professor pesquisador e do estágio supervisionado, além de ampliar a carga horária obrigatória do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que passa a ser de no mínimo quatro anos. Todavia, embora haja avanços, corrobora-se com Saviani (2021) sobre o caráter paradoxal da diretriz:

[...] são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivos no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência (Saviani, 2021, p. 21).

Ainda sobre o caráter das diretrizes e pareceres voltados ao Curso de Pedagogia, Saviani (2021, p. 19) afirma que há “[...] uma espécie de lucidez analítica que se choca com a insuficiência das soluções encaminhadas [...], a exemplo, menciona a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que também instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Em uma Entrevista cedida a Bruno Pierro da Revista Pesquisa, edição 267 em maio 2018, a pesquisadora Bernadete Gatti, discorreu sobre a Formação do Professor e, para a estudiosa, os cursos de licenciatura e de pedagogia são apontados como “[...] mero apêndice do bacharelado, que formam profissionais para atuar no mercado geral. Politicamente, essa discussão de currículo nunca foi levada muito a sério”. Isto porque, a ideia de conteúdo prevalece sobre a necessidade de aplicar elementos teóricos as práticas e na dissociação dos conteúdos curriculares, há ainda uma defasagem na transposição didática, na qual o docente muitas vezes, ao ingressar na carreira não consegue diversificar os planos de aula e suas atividades para atender a heterogeneidade que abarca os contextos escolares.

Outro ponto a destacar são os problemas que ainda se encontram nas graduações, mesmo com a LDB e as Diretrizes, na prática, ainda há muito para avançar. Segundo Gatti (2018), a formação de professores no Brasil enfrenta desafios significativos, como a dissociação entre teoria e prática. Essa dissociação é visível nos PPCs analisados, onde, apesar de se promover uma base teórica sólida, há pouca evidência de práticas concretas que capacitem futuros professores a implementar estratégias inclusivas em sala de aula. Tal análise reforça a observação de Gatti e destaca a necessidade de uma maior integração entre teoria e prática nas IES da região.

Ainda, de acordo com Gatti (2018, s/p.), a formação pedagógica possibilita ao estudante o contato com elementos da psicologia, sociologia e da história da educação, além do acesso às metodologias para o ensino, porém as disciplinas estabelecidas em matrizes curriculares dos cursos não conseguem dialogar com a realidade e o professor ao ingressar na carreira, muitas vezes, acaba se pautando como referência, nos costumes e práticas de seus professores durante sua trajetória no Ensino Fundamental/Médio e não no curso de graduação.

Por outro lado, Garcia (2015) e Nóvoa (2017) afirmam que a formação inicial e continuada revela o desenvolvimento de conhecimentos parcelados e incompletos, não abrangem de fato o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem da docência. Contudo, os autores ressaltam que é possível por meio de mudanças nos currículos dos cursos, potencializá-los para elaborar espaços democráticos, com acesso à cultura, à informação e ao trabalho, justificando, assim, a necessidade de investir em formação docente.

Neste viés, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no artigo quarto (Brasil, 2002) discorrem que:

Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (Brasil, 2002).

Por conseguinte, com ênfase no item III, as IES devem, em especial, observar o currículo e a avaliação. Entende-se que o currículo é o norteador dos espaços escolares, e em relação ao curso de formação inicial, não é diferente; a concepção de currículo proposta por Saviani (2021, p. 16) o define como um “[...] conjunto das atividades nucleares desenvolvidas [...]”, ou seja, nele está toda a construção teórico-metodológica que embasa a graduação, sendo integrado por uma seleção de conhecimentos específicos. Todavia, muito além da mera configuração de conteúdo, o currículo é uma construção aligeirada em aspectos ideológicos, fundamentados nas relações sociopolíticas, com múltiplas dimensões.

E, dentre elas, está a perspectiva inclusiva, que preconiza por meio de suas leis e decretos, a permanência e acesso à aprendizagem de todos. E, neste cenário, os currículos do curso de graduação devem adequar-se para viabilizar ao estudante condições de planejar suas futuras aulas considerando a diversidade existente nos espaços escolares. Contudo, com o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, muitos professores se sentem inseguros, despreparados e, por vezes, incapazes de acolher esses alunos considerando as suas singularidades. E, neste contexto, a formação inicial deve garantir meios para que o futuro

professor tenha subsídios para atender e proporcionar a inclusão destes alunos com deficiência no universo escolar.

Visto que, para Mantoan (2013, p. 11): “[...] os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação”. Ao considerar as diretrizes do MEC, observamos que, conforme discutido por Mantoan (2003), a inclusão na educação deve ir além do discurso normativo, sendo necessário que as IES promovam mudanças concretas em seus currículos. Uma vez que, o termo inclusão, na educação, reflete muitas discussões porque contradiz velhos paradigmas, nos quais a escola pode ser tratada como um espaço formal, racional, dividido em modalidades de ensino, matrizes curriculares, formas e métodos de transmitir conhecimentos organizados como se no cotidiano não houvesse diversidade de pensamento, de experiências e vivências, considerando que os espaços escolares não são estáticos, neles há um grande caldeirão de ideias, movimentos, ações.

Contudo, a ruptura desta estrutura organizacional, traz à tona as novas conexões entre os diversos saberes que se estabelecem por meio de compreensões acerca das pessoas e do mundo, observando as especificidades de cada sujeito. Diante deste contexto, “[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos, pelos quais, forma e instrui os alunos [...]”, não há mais como manter-se estática diante da prerrogativa de que todos aprendam de modo e formas variadas. (Mantoan, 2013, p. 12).

Demais, para transformar-se em um espaço inclusivo, a escola necessita de infraestrutura, material didático adequado, recursos, tecnologias que auxiliem todos na condução de processos autônomos, abrangentes e inclusivos. O aporte físico e estrutural é de suma importância para garantir a plena participação em igualdade de condições, sem restrição de espaços e/ou limitações sociointeracionais.

Em vista disso, além da reestruturação física nas escolas, a formação inicial é de suma importância, já que nela fundamentam-se concepções e ideologias que contribuirão com as práticas do futuro professor. Os cursos de graduação devem contribuir com o desenvolvimento da reflexão crítica do futuro professor sobre a realidade na qual se insere a educação básica, promovendo formação teórica e prática. A matriz curricular deve contemplar aspectos da educação inclusiva em suas várias vertentes, para significar a prática pedagógica, para que o novo professor desenvolva atitudes que combatam a exclusão e o preconceito, sabendo enfrentar os desafios existentes com soluções emancipatórias e transformadoras.

Nesta perspectiva, é preciso que os componentes curriculares dos cursos de formação inicial docente estimulem a discussão e a conscientização dos futuros professores sobre o seu papel na promoção da inclusão no ambiente escolar. A oferta dos conhecimentos teóricos desde o ensino básico aliada à experiência prática permite uma formação verdadeiramente integrada para os professores dos cursos superiores, especialmente de Pedagogia.

Dessa forma, a proposta curricular da graduação deve ofertar “[...] a vivência da escola em toda a sua complexidade, enfrentando os desafios que as práticas pedagógicas nos impõem e contrastando-os com as teorias estudadas em seu curso de graduação” (Caldeira, 2021, p. 23 e 24), ou seja, um currículo inclusivo, no qual os saberes, as vivências e experiências do futuro professor se transformam, municiando-o de recursos para romper com uma enunciação ainda comum no ensino regular “[...] eu não estou preparado para lidar com estudantes com deficiência [...]”.

Logo, o currículo na formação docente inicial voltado para Educação Especial, na perspectiva Inclusiva, conforme declara Caldeira (2021), apesar de singular é também amplo, já que muitos saberes relativos à inclusão, não são tão diferentes aos voltados para atender as necessidades de qualquer estudante, ideia que corrobora com Mantoan (2017) ao discorrer que o reconhecimento da diversidade, garante o princípio da heterogeneidade existente nas salas de aula, e que as relações de poder instituídas para lidar com essa diversidade, tende a fazer o professor valorizar umas e não outras. Neste contexto, o currículo nas graduações deve considerar a quebra de velhos estereótipos que se desmembraram na sociedade brasileira, classificando o sujeito – priorizar o respeito a diferença é premissa base para a construção de um currículo transformador e emancipatório, que possibilite ao futuro professor alterar sua percepção arregimentada no senso comum, conforme destaca Caldeira (2012, p. 21)

Problematizar as normas e perceber a diferença para além da ideia de diversidade comum a todos os seres humanos é um processo importante em práticas curriculares que se desenvolvem para a formação de professores/as que tomam a inclusão como aspecto fundamental de suas subjetividades.

Por esta razão, respeitar as diferenças não significa garantir somente aos estudantes uma boa convivência e espaços sociais interativos, além disso, é também adotada estratégias de planejamento que permitam a todos da turma aprender, bem como, garantir o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Para Rahme (2018, p. 219), ao futuro professor cabe compreender que para além de um diagnóstico, há um sujeito que se diferencia na diferença, muitas vezes, o mesmo diagnóstico em sujeitos diferentes apresenta diferenças “[...] importantes entre si em termos de cognição, grau de interação social, condições de autocuidado, demanda de acompanhamento interdisciplinar, dentre outros pontos”.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa documental, visto que, segundo Gil (2002, p. 44) este é um mecanismo adequado, uma vez que, “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para tal, o seu caráter é de natureza qualitativa, considerando que:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2014, p. 49 e 50).

A análise dos PPCs das Instituições de Ensino Superior (IES) focou, primeiramente, na identificação de disciplinas específicas dedicadas ao tema da inclusão. Estas disciplinas são fundamentais para a formação de professores capazes de atender às necessidades educacionais de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visto que, a presença ou ausência dessas disciplinas reflete diretamente o compromisso da instituição com a preparação dos futuros professores para ambientes de aprendizagem inclusivos. A existência de uma disciplina específica pode indicar uma abordagem mais direta e aprofundada, enquanto a ausência pode sugerir a necessidade de uma maior integração desse tema em outras áreas do currículo.

Para tanto, determinamos a região do Grande ABC como lócus de pesquisa por considerá-la importante economicamente para o Estado de São Paulo e, diante do seu elevado índice de habitantes, que ultrapassa os 2,825 milhões de habitantes (IBGE, 2020), o que representa cerca de 1,33% da população brasileira. Portanto, essa região apresenta uma grande demanda de alunos em idade escolar, principalmente matriculados na Educação Básica. Corroborando com esses dados, de acordo com Garcia *et al.* (2015), em estudo sobre a infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC Paulista:

A região do Grande ABC, contava no mesmo ano com 1.331 escolas, representando mais ou menos 0,7% do total das escolas brasileiras. No Ensino Fundamental do município eram 198 estabelecimentos de ensino e 327 do estado. No Brasil, 50.042.448 de estudantes estavam matriculados nas escolas de Educação Básica no ano de 2013. No Ensino Fundamental 29.069.281 alunos. Na região do Grande ABC, as escolas de Ensino Fundamental possuíam 160.680 matrículas na esfera municipal e 273.054 na estadual (Garcia *et al.* 2015, p. 621).

Diante disso, a região estudada possui uma eminente quantia de escolas e, desse modo, um significativo número de educadores atuantes, egressos dos cursos de Pedagogia, validando, portanto, a relevância deste contexto de estudo. Para esse propósito, os documentos analisados

foram as ementas e os PPC's dos cursos de Pedagogia das IES localizadas na região do Grande ABC Paulista. Para tal finalidade, foi realizado no portal do E-MEC (Brasil) um levantamento inicial de quais são as IES desta região que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial.

Conseqüentemente, foi realizada a consulta nas páginas oficiais das IES investigadas, a fim de verificar quais são os dados disponibilizados e o espaço dedicado nos componentes curriculares destes Cursos para as disciplinas que focalizam a Educação Especial e Inclusiva.

Conforme o quadro 1, o qual apresentamos as IES, como objetos desta pesquisa:

Quadro 1 – Instituições investigadas: Faculdades e Universidades da região do Grande ABC que ofertam a modalidade presencial do Curso de Pedagogia

Município	Faculdade/Universidade
Santo André	Universidade Anhanguera Santo André e Pitágoras. Faculdade de Santo André (FSA) e o Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA).
São Bernardo do Campo	Universidade Paulista (UNIP). Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB). Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Faculdade Nove de Julho De São Bernardo Do Campo (UNINOVE).
São Caetano do Sul	Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Faculdade de São Caetano do Sul (TIJUCSUL). Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul (FAPSS).
Diadema	Faculdade de Diadema (FAD).
Mauá	Faculdade Nove de Julho de Mauá (UNINOVE). Faculdade de Mauá (FAMA - UNIESP). Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP)
Ribeirão Pires	Faculdade de Ribeirão Pires (UNIESP).
Rio Grande da Serra	-----

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nos dados coletados no site do E-MEC (Brasil, 2021).

Conforme pesquisa mencionada no Quadro 1, verificou-se que o município de Rio Grande da Serra ainda não possui nenhum registro de IES que ofertam a Graduação em Pedagogia, na modalidade presencial.

No município de Santo André, há cinco IES que ofertam a graduação em Pedagogia, destas, duas pertencem à mesma Instituição: Universidade Anhanguera Santo André e Pitágoras. Todavia, como a proposta e base curricular é a mesma para ambas as unidades, para a análise considerou estas apenas como uma. O mesmo ocorreu com a Faculdade de Santo André (FSA) e o Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA), a primeira é a mantenedora da segunda, por isso, consideramos somente uma dessas IES como objeto de estudo. A Faculdade Estácio – Campus Santo André, apesar de estar como modalidade presencial no site do E-MEC, de acordo com a Faculdade a oferta deste curso acontece na modalidade semipresencial e, ainda de acordo com o site oficial da Instituição somente 40% do

curso é realizado na modalidade presencial, deste modo, não consideramos esta IES como objeto de estudo para esta pesquisa.

No município de São Bernardo do Campo há quatro IES que ofertam a graduação em Pedagogia na modalidade presencial, analisamos todas já que nenhuma pertence à mesma instituição, nem estão na modalidade semipresencial. No site do E-MEC, o Instituto Universitário São Judas de São Bernardo do Campo tem autorização e status ativo para ofertar a graduação em Pedagogia, mas não iniciou suas atividades no ano de 2021, deste modo não consideramos esta IES como objeto de estudo para a pesquisa.

No município de São Caetano do Sul, há três IES que ofertam a graduação em Pedagogia na modalidade presencial, analisamos todas já que nenhuma pertence a mesma instituição, nem estão na modalidade semipresencial.

No município de Diadema, há uma Instituição de Ensino Superior (IES) que oferta o curso de Pedagogia habilitado na modalidade presencial, na Faculdade Diadema (FAD).

No município de Mauá, há três IES que ofertam a graduação em Pedagogia na modalidade presencial, analisamos todas já que nenhuma pertence à mesma instituição, nem estão na modalidade semipresencial. Contudo, observamos que a matriz curricular da Faculdade Nove de Julho de Mauá (UNINOVE) é a mesma para o polo que se encontra localizada no município de São Bernardo do Campo.

No município de Ribeirão Pires, há duas IES que ofertam o curso de Pedagogia habilitado na modalidade presencial. Analisamos os dois, já que nenhum pertence à mesma instituição, nem estão na modalidade semipresencial.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Diante dos resultados, verificamos que nem todas as IES disponibilizam em seus sítios a matriz curricular do Curso de Pedagogia e/ou a Proposta Pedagógica do Curso. Após o levantamento dos dados, para a análise das matrizes, utilizamos como critério: 1) as disciplinas obrigatórias 2) disciplinas específicas relacionadas à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, 3) carga horária destinada nos Planos e Projetos dos Cursos para as disciplinas relacionadas à Educação Especial, na ótica da Educação Inclusiva. A seguir, no quadro 2, apresentamos as disciplinas voltadas à Educação Especial e consonantes à Educação Inclusiva de cada IES analisada, que compõem os objetos desta pesquisa, bem como a quantidade destinada na carga horária de seus Cursos para as disciplinas voltadas à Educação Especial e Educação Inclusiva.

Quadro 2 – Matriz curricular: Disciplinas voltadas à Educação Especial e Inclusiva

Faculdade/Universidade	Disciplina(s) Ofertada(s)	Quantidade de horas
Universidade Anhanguera Santo André e Pitágoras	Educação e diversidade Educação inclusiva Libras - Língua Brasileira De Sinais	Esta informação não consta nos documentos analisados
Faculdade de Santo André (FSA) e o Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA)	Educação Inclusiva e Cidadania Língua Brasileira de Sinais Tecnologias Assistivas Educação Especial I e II Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem I e II	40h cada uma das disciplinas
Universidade Paulista (UNIP)	Educação Inclusiva Libras - Língua Brasileira De Sinais	40h cada uma das disciplinas
Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB)	Atendimento às Diferenças: LIBRAS I e II Educação Inclusiva I e II Educação para as diversidades	38h cada uma das disciplinas
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)	Educação, Inclusão e LIBRAS	80h
Faculdade Nove de Julho (UNINOVE) – Mauá e São Bernardo do Campo	Fundamentos e prática de LIBRAS I e II Fundamentos e prática em Braille I e II Tecnologias assistivas para pessoas com deficiência auditiva Tecnologias assistivas para pessoas com deficiência visual Oficina de comunicação assistiva em deficiência visual	68h cada uma 68h cada uma 38h 38h 68h
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)	Educação inclusiva. Estágio supervisionado em práticas inclusivas. Educação Especial. Libras - Língua Brasileira De Sinais. Prática como Componente Curricular: Práticas Inclusivas.	80h. 50h. 40h 40h. 100h.
Faculdade de São Caetano do Sul (TIJUCSUL)	Libras - Língua Brasileira De Sinais. A inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação pública.	80h. 80h.
Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul (FAPSS)	Esta informação não consta nos documentos analisados	Esta informação não consta nos documentos analisados
Faculdade de Diadema (FAD)	A inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação básica Didática, estratégias e recursos da educação de pessoas com necessidades especiais Libras - Língua Brasileira De Sinais	60h cada uma das disciplinas
Faculdade de Mauá (FAMA)	Políticas e Legislação específica para a Inclusão na Escola Básica Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão de PNEE na Escola Básica Diagnóstico de Possibilidades e Necessidades de PNEE Didática, Estratégias e Recursos da Educação de PNEE Visuais Didática, Estratégias e Recursos da Educação de PNEE Auditivas Didática, Estratégias e Recursos da Educação de PNEE Mentais Didática, Estratégias e Recursos da Educação de PNEE Físicas Didática, Estratégias e Recursos da Educação de PNEE Múltiplas Oficina de Braille Atividades Teórico-práticas em Educação de PNEE Laboratório de Libras	40h cada uma das disciplinas
Faculdade Ribeirão Pires UNIESP	Fundamentos da Educação Inclusiva Libras - Língua Brasileira De Sinais	80h 40h

	Didática, Estratégia e Recursos Educacionais para Pessoas com Deficiência	40h
Faculdade ENAU – Ribeirão Pires	Libras - Língua Brasileira De Sinais	80h
Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP)	Fundamentos da Educação Especial e Políticas de Inclusão Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem I e II Fundamentos da Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa Transtornos Globais de Desenvolvimento - TGD Poesia e Musicalidade em Libras na Ed Infantil Autismo: habilidades e possibilidades Educação de Surdos: Legislação; Historicidade; Contexto e Prática Tecnologia Assistiva e Comunicação para cegos e pessoas com visão subnormal Libras: sintaxe, semântica e pragmática Políticas Públicas de Inclusão versus Mercado de Trabalho	60h cada uma das disciplinas

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base nos dados coletados nos sites das IES.

A seguir explanamos as informações contidas no quadro 2. Para tal realizamos o agrupamento das Instituições de pesquisa, de acordo com o número de disciplinas voltadas à educação especial e/ou inclusiva. Assim, das dezenove licenciaturas em Pedagogia analisadas, com uma disciplina agrupamos a Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e a Faculdade ENAU Ribeirão Pires; Subseqüente, com duas disciplinas agrupamos a Faculdade de São Caetano do Sul (TIJUCSUL) e a Universidade Paulista (UNIP). Na seqüência, com três e quatro disciplinas estão a Universidade Anhanguera Santo André, Faculdade Ribeirão Pires (UNIESP), Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB) e a Universidade de São Caetano do Sul (USCS), o último grupo está formado com as IES que possuem mais de cinco disciplinas em suas matrizes curriculares, composto pela Faculdade de Santo André (FSA), Faculdade Nove de Julho (UNINOVE), Faculdade de Mauá (FAMA) e Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP).

4.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO COM UMA DISCIPLINA EM SUA MATRIZ CURRICULAR VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Universidade Metodista de São Paulo e a Faculdade ENAU Ribeirão Pires são as únicas que ofertam apenas uma disciplina voltada para a Educação Especial. A Metodista oferta a disciplina – **Educação, Inclusão e Libras**, com carga horária de oitenta horas e, segundo a ementa da disciplina, esta apresenta a Libras como a primeira língua da pessoa surda e como proposta de inclusão social. Em sua proposta pedagógica, de acordo com os documentos analisados, o objetivo do Curso de Pedagogia é formar um profissional reflexivo com domínio em conteúdos técnico, científico e pedagógico, importantes para fundamentar as relações entre a educação e a sociedade. Afirma-se na proposta que o futuro profissional seja um agente de

transformação da realidade educacional, comprometendo-se com ética para atender aos interesses da maioria da população brasileira.

Por conseguinte, não conseguimos acesso à proposta pedagógica da Faculdade ENAU Ribeirão Pires, no site da Instituição há uma breve explicação sobre a profissão docente, afirmando ainda, que há “[...] várias funções em instituições de ensino, sites relacionados à educação ou departamento de treinamento em empresas, não apenas como professor” (ENAU, 2020, s/p.). Em sua matriz curricular apresenta somente a disciplina de Libras a qual é ofertada, com carga horária de oitenta horas.

4.2 INSTITUIÇÕES DE ENSINO COM DUAS DISCIPLINAS EM SUA MATRIZ CURRICULAR VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

No site da Faculdade de São Caetano do Sul (TIJUCSUL), o curso de Pedagogia apresenta a profissão docente e quais suas funções e, ainda, discorre sobre o mercado de trabalho voltado para esta área. Contudo, não há informações sobre as ementas das disciplinas ou a proposta pedagógica do Curso. Contudo, constatamos que a mesma oferta duas disciplinas voltadas para a Educação Especial e a Educação Inclusiva, a saber: **Libras - Língua Brasileira De Sinais** e **A inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação pública**, ambas com carga horária de oitenta horas.

Já a Universidade Paulista (UNIP) oferta a disciplina **Educação Inclusiva** e a disciplina **Libras**, ambas com carga horária de quarenta horas, além do mais, a proposta da Universidade, conforme os documentos analisados visam proporcionar à formação científico-cultural e didático-pedagógica com vistas a qualificar o futuro professor para atuar, prioritariamente, na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.3 INSTITUIÇÕES DE ENSINO COM TRÊS DISCIPLINAS EM SUA MATRIZ CURRICULAR VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A seguir, estas IES ofertam a disciplina de **Libras e Educação Inclusiva**. Além destas, a Universidade Anhanguera oferta também a disciplina **Educação e Diversidade**, a qual não consta a carga horária total. Além disso, nos documentos analisados da referida Universidade, o curso fundamenta-se em duas bases de conhecimento: Ciclo básico de formação - disciplinas generalistas sobre o ambiente educacional e desenvolvimento de competências de comunicação, organização e relacionamento social. Ciclo profissionalizante - disciplinas específicas para capacitar o aluno nas duas grandes áreas de atuação do pedagogo: docência e gestão educacional. Sobre a Educação Inclusiva, salienta que ela é um dos pilares do curso de

Pedagogia, para atender públicos diferenciados. Afirma que, “[...] as práticas inclusivas ajudam a melhorar a qualidade do ensino para todos os envolvidos, proporcionando ambientes de aprendizados mais ricos e diversos, que fomentam a Inclusão Social e o desenvolvimento de cidadãos melhores para o mundo [...]” (Anhanguera, 2021, s/p).

Embora a Faculdade de Ribeirão Pires pertença, juntamente, com a Faculdade de Mauá (FAMA) e a Faculdade de Diadema (FAD) no rol de instituições que pertencem ao grupo UNIESP, as propostas pedagógicas e matrizes curriculares são distintas. Ao analisar os referidos documentos, além das disciplinas de **Libras** e **Educação Inclusiva** (com carga horária de 40 horas e 80 horas, respectivamente), há a oferta da disciplina **Didática, Estratégia e Recursos Educacionais para Pessoas com Deficiência**, com carga horária de 40h.

Segundo a Ementa da disciplina de **Educação Inclusiva** ressalta a importância de se “[...] promover uma cultura de convivência com as diferenças e exigências legais da educação inclusiva [...]” (PPC, Faculdade de Ribeirão Pires, 2018, p. 57). Neste documento traz o panorama geral sobre o atendimento ao aluno com deficiência e/ou necessidades educativas especiais; e apresenta os históricos da Educação Especial e Educação Inclusiva. Ainda, enfatiza ser importante valorizar as diversidades culturais e linguísticas para promoção da Educação Inclusiva. Apresenta ainda, algumas políticas públicas para a efetivação da Educação Especial e Inclusiva, junto com sua legislação brasileira, processos educativos na escola para todos: experiências em âmbito escolar e não-escolar, fundamentos e recursos pedagógicos para inclusão: acessibilidade, currículo, tecnologia assistiva, acessibilidade e desenho universal da aprendizagem.

Em consoante, a Ementa da disciplina **Didática, Estratégia e Recursos Educacionais para Pessoas com Deficiência**, com carga horária de 40h, têm o objetivo de “[...] proporcionar conhecimentos e motivações aos princípios norteadores da educação inclusiva e adaptações curriculares que garantam o acesso e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais [...]”. Além disso, traz a legislação brasileira e as principais mudanças no cenário contemporâneo como siglas, novas resoluções e decretos. (PPC, Faculdade de Ribeirão Pires, 2018, p. 63).

Ademais, a Faculdade de Diadema (FAD), segundo os documentos analisados, visa com a graduação em Pedagogia, formar um profissional que desenvolva o saber fazer, para que fazer, o que fazer e como fazer em seu planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais. Pretende também, formar um pedagogo com capacidade de desenvolver pesquisas, propor ações educativas inovadoras, bem como acompanhar e avaliar os processos educativos. Constatamos que além das disciplinas de **Libras** e **A inclusão de**

peças com necessidades especiais na educação básica (com carga horária de 60h cada uma), ela oferta a disciplina **Didática, estratégias e recursos da educação de pessoas com necessidades especiais**. Todavia, as ementas das disciplinas objetivam “[...] conhecer os princípios motivadores da educação para pessoas deficientes nos documentos oficiais [...], seguindo como a reflexão dos princípios éticos e da aceitação da diversidade humana, em seus aspectos sociais” (PPC, FAD, 2017, p. 81).

Por outro lado, o curso de Pedagogia da Faculdade de São Bernardo do Campo (FASB), conforme seus documentos, objetiva a formação inicial para o exercício da docência, com enfoque nos Espaços Educativos. Visa, além disso, à formação de um profissional dinâmico, adaptável às demandas do mundo atual e, que, este esteja preparado para enfrentar as mudanças que estão ocorrendo com as novas tecnologias, bem como, diante dos desafios existentes venha promover um ensino de qualidade apropriado para o Século XXI. Igualmente, contempla as disciplinas de **Atendimento às Diferenças: LIBRAS I e II** (com carga horária de 38h cada uma) e a disciplina **Educação Inclusiva I e II** (com carga horária de 38h cada uma), além do mais, ela oferta também a disciplina **Educação para as diversidades**, com carga horária de 38h). Ressaltamos, contudo, que neste processo de pesquisa, não conseguimos acessar as ementas das disciplinas citadas

De acordo com os documentos analisados, a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), em sua proposta Pedagógica visa proporcionar à formação de base sólida, com vastos conhecimentos didático-pedagógicos para atuação do profissional enquanto professor, destacando que a atuação deste profissional não se restringe somente à docência, uma vez, que também, objetiva a preparar este profissional para atuar nas atividades de coordenação pedagógica, gestão e supervisão escolar.

Além disso, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da USCS propõe uma qualificação para a pesquisa por meio da construção de uma atitude investigativa em torno dos problemas educacionais e específicos de cada área, a fim de contribuir, de forma segura, competente e criativa, com o processo educativo escolar, no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental e médio, bem como, em Instituições e Organizações educativas não escolares. Por esta razão, além das disciplinas de **Educação Inclusiva e Libras** (com carga horária de 80h e 40 h, respectivamente), a Universidade coloca como disciplina obrigatória o **Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental em Práticas Inclusivas**, com carga horária total de 50h e, por conseguinte, a disciplina **Prática como Componente Curricular: Práticas Inclusivas**, com carga horária total 100h. Salientamos que, neste processo de pesquisa, não conseguimos acessar as ementas das disciplinas da Universidade em questão.

4.4 INSTITUIÇÕES DE ENSINO COM QUATRO DISCIPLINAS EM SUA MATRIZ CURRICULAR VOLTADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Faculdade de Santo André (FSA), Faculdade Nove de Julho (UNINOVE), Faculdade de Mauá (FAMA) e Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP), além das disciplinas de **Libras e Educação Inclusiva** são as Instituições de Ensino Superior com os maiores números de disciplinas voltadas às temáticas da Educação Especial e Educação Inclusiva. À vista disso, a Faculdade de Santo André (FSA) e Faculdade Nove de Julho (UNINOVE) ao todo, possuem cinco disciplinas, a Faculdade de Mauá (FAMA) possui, ao todo, nove disciplinas e, em destaque, a Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP), ao todo, possui dez disciplinas que integram sua matriz curricular às temáticas da Educação Especial e Educação Inclusiva.

Assim, o curso de Pedagogia da Faculdade de Santo André (FSA), de acordo com os documentos disponibilizados, integra ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de formar educadores e pesquisadores aptos para o exercício profissional em diferentes modalidades educacionais. Cada disciplina tem a carga horária de 40h, a saber: **Educação Inclusiva e Cidadania, Língua Brasileira de Sinais, Tecnologias Assistivas, Educação Especial I e II, Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem I e II.**

Para tal, a Ementa da disciplina **Educação Inclusiva e Cidadania** afirma que a escola é o espaço de formação para a cidadania. Deste modo, traz a Inclusão e Exclusão: trajetória histórica; a legislação e a proposta de escola inclusiva; maus tratos; modelo social e o modelo médico, além da organização dos serviços de apoio em rede, os processos de intervenções e a formação docente. A disciplina Tecnologias Assistivas traz as concepções teórico-metodológicas sobre as “[...] bases do desenvolvimento da comunicação humana, principais distúrbios e desvios da comunicação [...]” (FSA, 2021/2022, p. 244), todavia, juntamente constatamos diretrizes básicas sobre os sistemas de comunicação alternativa para pessoas com deficiência: Bliss, PCS, Braille, Libras. Softwares de comunicação e para desenvolvimento de linguagem.

Verificamos ainda que na Ementa da disciplina **Educação Especial I e II** são apresentados os conteúdos: Histórico da Educação Especial; Etiologia e características das Deficiências, dos Transtornos e altas habilidades; Aspectos legais, serviços de apoio educacional e atendimento educacional especializado. E a disciplina **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem I e II** trata da etiologia e características, destaca os serviços

de atendimento e encaminhamentos; Deficiência e adaptações educacionais; Intervenções e encaminhamentos nos diferentes espaços educativos.

Não obstante, a Faculdade Nove de Julho (UNINOVE), conforme a análise de seus documentos é a única que cita em sua proposta pedagógica a atuação do professor na Educação Inclusiva, com enfoque nas deficiências auditiva e visual, a partir das aulas de **Fundamentos e prática de LIBRAS I e II; Fundamentos e prática em Braille I e II**. Por conseguinte, as outras três disciplinas são destinadas para as tecnologias assistivas para o deficiente visual e auditivo. Sublinhamos que no corpo da proposta do Curso propõe a formação integral dos sujeitos, por meio de uma matriz curricular que materializa os princípios da interdisciplinaridade e que valoriza a diversidade cultural, social e étnica, o qual compõe o perfil desse profissional, superando a falsa dicotomia entre teoria e prática.

Em seguimento, a Faculdade de Mauá (FAMA) em sua proposta reconhece as mudanças advindas dos novos desafios da educação e por isso, objetivas formar professores com habilidades tanto em atividades educacionais, quanto em ações operacionais. Todavia, objetivava-se com o Curso de Pedagogia “[...] promover a educação superior, formando o Pedagogo com senso crítico, compromisso ético e profissional, empreendedor e com visão atualizada e competente [...]” (FAMA, 2016, p. 21). Cada disciplina mencionada possui 40h, totalizando 360h, ao final do curso. Contudo, além de **Libras** e a **Oficina de Braille**, há: **Didática, Estratégias e Recursos da Educação de PNEE Visuais; Didática, Estratégias e Recursos da Educação de PNEE Auditivas; Didática, Estratégias e Recursos da Educação de PNEE Mentais; Didática, Estratégias e Recursos da Educação de PNEE Físicas; Didática, Estratégias e Recursos da Educação de PNEE Múltiplas**.

Salientamos que todas estas disciplinas citadas, tratam especificamente de conteúdos programáticos com foco na deficiência, no viés da Educação Especial subsidiando, portanto, a formulação de estratégias e práticas didáticas que podem ser desenvolvidas pelo futuro professor. Desta maneira, as ementas destas disciplinas tratam do “[...] conhecimento das diversas deficiências e compreensão das necessidades individuais, contribuindo com a sua inserção social, assim como desenvolver diversas estratégias para ajudar no desenvolvimento de cada um [...]” (FAMA, 2016, p. 67). Há ainda, na Faculdade de Mauá (FAMA), a disciplina **Políticas e Legislação específica para a Inclusão na Escola Básica; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão de PNEE na Escola Básica; Diagnóstico de Possibilidades e Necessidades de PNEE e “Atividades Teóricas-práticas em Educação de PNEE”**. Assim, as ementas tratam da legislação brasileira, dos contextos contemporâneos, das necessidades de adaptabilidade para a permanência e acesso à educação.

Destacamos a Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP) a qual possui a maior carga horária de disciplinas voltadas às temáticas da Educação Especial e Educação Inclusiva com o total de 10 disciplinas, com 60h cada uma, contemplando ao final do curso, a carga horária de 600h. Assim sendo, além das disciplinas voltadas para **Libras e Educação de Surdos**, neste segmento há a disciplina **Poesia e Musicalidade em Libras na Educação Infantil**, esta última chama a atenção, contudo não conseguimos acessar a ementa da disciplina. Além desta, mencionada anteriormente, sublinhamos a disciplina com foco no AUTISMO (TEA), e a disciplina de **Políticas Públicas de Inclusão versus Mercado de Trabalho**, no entanto, conforme mencionado anteriormente não foi possível acessar as ementas das disciplinas citadas.

5 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Todas as Instituições de Ensino Superior que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, na região do ABC Paulista concedem aos seus estudantes a disciplina de Libras, considerando a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente como um meio legal de comunicação dos surdos. Isto posto, em conformidade com a Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), o qual determina a obrigatoriedade da disciplina nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, do mesmo modo que, em concordância, reitera sua obrigatoriedade por meio da regulamentação do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Em virtude deste, a referida Lei torna-se um avanço importante para a comunidade surda, além do reconhecimento da Língua de Sinais, bem como, a sua inserção nos cursos de licenciatura. Contudo, conforme exposto, necessita ainda de ajustes a serem realizados, para que haja uma introdução efetiva da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de licenciatura, de modo que esta consiga de fato, dialogar com os diversos contextos nos quais este docente está inserido. Conforme discorre Giordani (2014), os egressos chegam às IES com ideias do senso comum com relação à surdez que precisam ser desconstruídas e, estes processos são marcados por uma concepção clínica, com conceitos médicos e cheia de mitos e inverdades.

Por sua vez, a LIBRAS, muitas vezes, é tida como um conjunto de gestos que imitam/traduzem a fala, subordinando-a às línguas orais. Antes de qualquer coisa, ressaltamos que a Língua de Sinais é única e não está condicionada a representação exclusiva da língua falada, ela carrega particularidades que a colocam no status de uma língua oficial e não um mero instrumento de tradução. Por conseguinte, para Giordani (2014), à disciplina de Libras cabe a responsabilidade de constituir-se em espaço dialógico aberto à desconstrução e

renegociação das representações sobre a surdez e sobre a Língua de Sinais, deve ser, portanto, um espaço de reflexão e não de mera aquisição.

A análise dos PPCs, ao focar nesses três aspectos – a presença de disciplinas específicas, a abordagem das metodologias inclusivas e a integração das práticas ao longo do currículo – permite uma compreensão profunda de como as IES do ABC Paulista estão preparando seus futuros professores para os desafios da educação inclusiva. Os resultados dessa análise têm implicações diretas tanto para as instituições quanto para os formuladores de políticas educacionais, apontando caminhos para melhorias na formação docente e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida a todos os alunos.

Ao identificar boas práticas e lacunas nos PPCs, essa análise contribui para o aprimoramento das políticas curriculares, oferecendo subsídios para que as IES possam ajustar seus programas de formação de modo a melhor preparar os professores para a diversidade presente nas escolas brasileiras.

Notoriamente, só a disciplina de Libras não garante aporte teórico-metodológico para que o futuro professor consiga lidar com a heterogeneidade existente na Educação Básica. Considerando que, desde a LDB (Brasil, 1996) a oferta de matrículas deve ser, prioritariamente, realizada nas salas de aulas regulares, assim, além dos alunos surdos, as escolas terão estudantes com outras deficiências e/ou transtornos. E apesar do apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor regente (o pedagogo) é quem tem a obrigatoriedade de planejar as aulas, as avaliações, as atividades.

Além disso, a integração das práticas inclusivas também se reflete na formação continuada e no apoio que os professores em formação recebem para aplicar esses conceitos em contextos reais de sala de aula. O PPC deve prever não apenas a teoria, mas também a prática, com oportunidades para que os futuros professores experimentem, reflitam e ajustem suas práticas pedagógicas com base nas necessidades inclusivas dos alunos.

Assim, a oferta de disciplinas que possibilitam o acesso às tecnologias assistivas são de suma importância para a consolidação das propostas inclusivas, que fomentam a participação do estudante com o máximo de autonomia. E, mesmo que o pedagogo não tenha a obrigatoriedade de saber manusear o Braille, por exemplo, é importante que o conheça, além de outros instrumentos que possam contribuir com a aprendizagem de seus estudantes.

No entanto, cabe ao professor propiciar aos estudantes instrumentos que contribuam com sua independência, autonomia, interação e inclusão social, ampliando as metodologias e métodos que façam os processos de aprendizagem avançarem. Em relação às tecnologias assistivas, propriamente ditas, elas visam a melhorias na funcionalidade das pessoas com deficiência, importantes recursos para que os estudantes consigam acompanhar os currículos da

Educação Básica e participar das diversas atividades proporcionadas nos espaços escolares (Comitê de ajudas técnicas, 2006). Nem todas as Faculdades/Universidades participantes desta pesquisa, em suas matrizes curriculares, possibilitam o acesso às tecnologias assistivas, talvez, porque somente a Língua de Sinais seja oferta obrigatória no curso de pedagogia e demais licenciaturas.

Com exceção da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Faculdade ENAU que só ofertam a disciplina de Libras, as demais IES possuem pelo menos uma disciplina voltada aos fundamentos da educação inclusiva e/ou educação especial. Matrizes curriculares que contemplam temáticas voltadas à educação inclusiva são importantes para mobilizar e/ou aprofundar discussões que ultrapassam o senso comum, a proposta inclusiva engloba muitas dimensões – é um processo de reestruturação não só dos espaços escolares, mas também de todos que participam dos processos educativos, requer, em muitos momentos, a (re)significação e a transformação da prática pedagógica, por esse motivo, que a base arremetida na formação inicial é tão importante.

Com exceção da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Universidade Paulista (UNIP), Faculdade ENAU e Faculdade de São Caetano do Sul (TIJUCSUL) todas as IES ofertam aos futuros professores disciplinas voltadas à didática e estratégias para a educação de pessoas com deficiência intelectual e/ou física; e/ou abordaram as deficiências específicas como o autismo, a surdez e a cegueira; há ainda disciplinas que tratam dos Transtornos Globais de Aprendizagem. Esse resultado é semelhante a pesquisa realizada por Deimling e Caiado (2012, p. 59) na qual, os pesquisadores também observaram uma variedade de disciplinas concernentes à educação especial e/ou educação inclusiva. Semelhante a esta pesquisa, os conteúdos quase sempre se relacionam com as políticas educacionais e legislação vigente na perspectiva inclusiva; aspectos históricos e sociais da Educação Especial; bem como conceitos e definições acerca da educação especial, inclusão, educação inclusiva e necessidades especiais, condicionados à formação do futuro professor.

Igualmente na pesquisa Deimling e Caiado (2012, p. 59) também observa-se que, em alguma medida, essas disciplinas foram articuladas com a prática – a exemplo, as oficinas/laboratórios de Libras, Braille e tecnologias assistivas e os estágios supervisionados de práticas inclusivas. Importante mencionar ainda que, em maior ou menor grau, as IES estão em consonância com a Resolução CNE n. 1 de 2006. (Brasil, 2006), estabelecida para o curso de Pedagogia. Nela, a formação inicial volta-se para o preparo do exercício da docência na Educação Básica, de modo que o futuro professor seja formado para atuar em contextos que considerem a diversidade humana. Assim ele deve ser capaz de:

[...] reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais [...] (Brasil, 2006).

Os currículos dos cursos de Pedagogia devem organizar-se para atender a Resolução, possibilitando aos futuros professores a vivência de diferentes contextos. As disciplinas devem ser distribuídas de acordo com o artigo 7:

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e **opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais**, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas. (Brasil, 2006, grifo nosso).

Pelo exposto, cada instituição tem a incumbência de direcionar a matriz curricular do Curso de Pedagogia, “[...] a escolha de uma disciplina a ser incluída na matriz curricular não é fortuita, mas pode retratar a vontade política de um grupo de professores de quem depende a indicação e a aprovação” (Fonseca-Janes; Omote, p. 335).

Logo, se a IES tem como ideário a educação inclusiva e a educação especial como elementos fundantes a formação docente, o ementário e a bibliografia das disciplinas trarão essa proposta ao egresso. Isto porque, a educação para os estudantes com deficiências física e/ou intelectual é opcional conforme a Resolução, o que nos parece ser o motivo das matrizes aqui analisadas serem diferentes entre si. A única constante é a oferta da disciplina de Libras. Para Deimling e Caiado (2012, p. 61):

A ausência de uma regulamentação que obrigue a incorporação, nos currículos dos cursos de Pedagogia, de conteúdo ou disciplinas relacionadas à Educação Especial desobriga as Universidades de oferecerem em seus cursos conteúdo ou disciplinas dessa natureza. No entanto, embora seja necessário considerar a legislação vigente para a formação do Pedagogo, é preciso ir além do que ela determina se quisermos formar um professor preparado para lecionar em um sistema educacional efetivamente inclusivo.

Visto que, para que os cursos cumpram com os objetivos descritos em suas propostas pedagógicas, a formação para a educação especial e educação inclusiva precisa estar presente nas matrizes curriculares, ementários e bibliografias para minorar o descompasso entre os princípios inclusivos e suas práticas nas escolas. Entretanto, os Cursos de Pedagogia devem

atentar-se para a formação plena do futuro professor, de modo que as dimensões que compõem a Educação Básica sejam consolidadas. A proposta pedagógica necessita direcionar-se à diversidade, “[...] a Universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas [...]” (Poker *et al.*, 2017, p. 876).

Conforme as ideias de Poker *et al.* (2012, p. 877) a formação inicial é de suma importância porque viabiliza princípios que se constituem “[...] na equidade, no trabalho colaborativo, na solidariedade, na interdisciplinaridade, na criatividade e no uso de recursos, estratégias e metodologias diversificadas”. Observando a sua condição mais genérica, quanto à formação para a diversidade, os cursos estão de acordo, uma vez que ofertam no mínimo uma disciplina sobre a Educação Especial, mesmo que em um ponto específico.

As diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC para os cursos de Pedagogia estabelecem a inclusão como um princípio fundamental na formação de professores. Essas diretrizes buscam preparar os futuros educadores para enfrentar os desafios da diversidade nas salas de aula, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, ao analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de diversas Instituições de Ensino Superior (IES) na região do ABC Paulista, é possível identificar diferentes níveis de comprometimento e inovação na implementação dessas diretrizes.

Algumas IES, ao seguirem estritamente as normativas do MEC, asseguram que os conceitos básicos de inclusão estejam presentes em seus currículos. Essas instituições oferecem disciplinas obrigatórias que abordam a legislação educacional inclusiva, estratégias pedagógicas adaptadas e a importância da construção de um ambiente escolar acolhedor para todos. Entretanto, há outras IES que vão além do mínimo exigido e incorporam práticas pedagógicas inovadoras e específicas, as quais merecem destaque.

Entre essas práticas, destacam-se os estágios supervisionados em ambientes inclusivos. Diferente do estágio tradicional, essas instituições garantem que os alunos do curso de Pedagogia tenham a oportunidade de realizar parte significativa de sua formação prática em escolas que já adotam políticas de inclusão consolidadas. Isso proporciona aos futuros professores uma vivência direta com as demandas reais da inclusão, permitindo que desenvolvam habilidades específicas para lidar com a diversidade em sala de aula.

Outra prática inovadora é a criação de laboratórios de práticas pedagógicas inclusivas. Esses laboratórios funcionam como espaços experimentais onde os alunos podem desenvolver e testar materiais didáticos adaptados, simular cenários de ensino inclusivo e discutir a aplicação de tecnologias assistivas. Esse ambiente proporciona uma formação mais prática e reflexiva,

incentivando os futuros professores a desenvolver soluções criativas e eficazes para os desafios da inclusão.

Além disso, algumas IES estabeleceram parcerias com Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que permite aos alunos do curso de Pedagogia acompanhar de perto o trabalho de especialistas na área da inclusão. Essa parceria enriquece a formação ao proporcionar uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos com deficiências e das estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para atender a essas necessidades de forma adequada.

Por fim, a oferta de disciplinas optativas focadas em inclusão também se destaca em algumas IES. Enquanto as disciplinas obrigatórias garantem uma base sólida, essas optativas permitem que os alunos escolham aprofundar seus conhecimentos em áreas específicas, como educação bilíngue para surdos, tecnologias assistivas ou inclusão de alunos com deficiências múltiplas. Essa flexibilidade curricular demonstra um compromisso com a formação de professores capazes de atuar em contextos diversos e complexos, preparados para enfrentar os desafios específicos que surgem na prática da inclusão.

Em suma, a análise dos PPCs das IES da região do ABC Paulista revela que, embora todas sigam as diretrizes básicas estabelecidas pelo MEC, há um esforço por parte de algumas instituições em ir além, adotando práticas que efetivamente preparam os futuros professores para atuar em um cenário educacional inclusivo. Essas práticas específicas demonstram um compromisso mais profundo com a inclusão e um entendimento de que a formação docente precisa ser dinâmica, prática e profundamente conectada com a realidade das escolas. Assim, recomenda-se que todas as IES revisem seus PPCs para garantir uma formação cada vez mais prática e integrada em estratégias inclusivas, potencializando a capacidade dos futuros professores de atender às necessidades de todos os alunos de maneira eficaz e transformadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As matrizes curriculares são organizadas de acordo com a proposta pedagógica da Instituição e, nela, reflete-se os ideários da Faculdade/Universidade, deste modo, considerando o direito à educação e aos processos de aprendizagem autônomos de todos os estudantes que compõe a Educação Básica, os currículos dos Cursos de Graduação em Pedagogia devem apresentar pressupostos teórico-metodológicos fundamentados na perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Especial.

A propósito, consideramos que as IES devem adequar-se aos novos desafios da educação, para superar a fragmentação do saber, a construção do ementário deve ser coletiva, com vista a abarcar não só a diversidade, mas fazê-la de modo integrado. A organização

curricular deve contemplar a temática inclusiva, considerando todas as suas especificidades, já que prioriza os princípios éticos que fomentam cooperação, solidariedade e transdisciplinaridade. O princípio inclusivo apresentado ao futuro professor deveria transcender a fragmentação das disciplinas.

Todavia, diante da análise das emendas e dos Projetos dos Cursos de Pedagogia das IES, situadas na região do Grande ABC Paulista, observou-se que na formação inicial de professores há a existência de uma preocupação centralizada na aquisição de conhecimentos generalistas. Todavia, em contrapartida, cumpra-se em todos os cursos analisados, a obrigatoriedade da carga horária mínima exigida no Decreto nº 5626/2005, com o ensino da LIBRAS.

A integração das práticas inclusivas ao longo do currículo pedagógico foi um aspecto central da análise. Este ponto examina se o tema da inclusão é tratado de forma isolada ou se está verdadeiramente integrado em todo o percurso formativo do professor.

A verdadeira inclusão no currículo se manifesta quando os futuros professores são preparados, desde o início de sua formação, para trabalhar com a diversidade em sala de aula. Isso significa que o tema da inclusão deve estar presente não apenas em uma ou duas disciplinas, mas sim permeando todo o curso, desde as disciplinas teóricas até as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados.

A análise verificou, por exemplo, se as disciplinas de psicologia da educação discutem o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, se as disciplinas de didática ensinam estratégias para adaptar o ensino a diferentes perfis de alunos, e se os estágios incluem experiências em escolas com alunos com deficiências.

Salientamos ainda, que as disciplinas específicas voltadas à educação especial e/ou inclusiva são necessárias para os momentos de aprofundamento do conhecimento, expandindo as ações do futuro professor para além do senso comum. A integração e a mobilização de saberes em espaços interdisciplinares dentro das faculdades/universidades são premissas para a ruptura exclusiva que perpetua nas escolas.

Neste viés e, diante das evidências coletadas durante o processo de levantamento de dados desta pesquisa, observa-se que a formação inicial docente, na ótica da Educação Especial e Inclusiva, representa, ainda atualmente, um grande desafio a ser alcançado. Contudo, nas IES, principalmente, no processo de construção e efetivação das Matrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia, percebe-se, de imediato, que a organização e o espaço dedicado na carga horária para o ensino das disciplinas com enfoque na Educação Inclusiva e Educação Especial, em grande parte dos Cursos de Pedagogia analisados são considerados ainda pequenos, diante da carga horária total dos Cursos nas IES investigadas.

Recomenda-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) do ABC Paulista revisem seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) para garantir uma formação mais prática e integrada em estratégias inclusivas, potencializando a capacidade dos futuros professores de atender às necessidades de todos os alunos.

Essa revisão deve começar com uma análise crítica das atuais abordagens pedagógicas utilizadas na formação docente, visando identificar lacunas na preparação dos futuros professores para lidar com a diversidade em sala de aula. É essencial que os PPCs não apenas incluam disciplinas específicas sobre educação inclusiva, mas que estas estejam interligadas com as demais disciplinas do curso, permitindo uma formação holística.

Além disso, é crucial que as IES integrem mais atividades práticas que exponham os estudantes a situações reais de inclusão durante sua formação. Isso pode ser feito por meio de estágios supervisionados em escolas que adotam práticas inclusivas, projetos de extensão universitária que envolvam a comunidade e a criação de laboratórios de ensino onde os futuros professores possam experimentar e refletir sobre a aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas.

A formação continuada dos docentes responsáveis por ministrar essas disciplinas também deve ser uma prioridade, garantindo que eles estejam atualizados com as mais recentes pesquisas e metodologias de ensino inclusivo. Isso pode envolver a participação em cursos de aperfeiçoamento, workshops e conferências sobre educação inclusiva, bem como o desenvolvimento de uma rede de colaboração entre professores e especialistas na área.

Outro aspecto importante é a criação de espaços de discussão e reflexão dentro das IES, onde estudantes e professores possam compartilhar experiências e desafios relacionados à inclusão. Esses espaços, como seminários, grupos de estudo e conferências, seriam fundamentais para fortalecer a cultura da inclusão dentro das instituições, promovendo um diálogo constante sobre as melhores práticas pedagógicas.

Por fim, é recomendável que as IES estabeleçam parcerias com escolas, organizações não governamentais e órgãos públicos que atuam na área da educação inclusiva. Essas parcerias podem proporcionar experiências práticas valiosas para os futuros professores, além de contribuir para a construção de uma rede de apoio e troca de conhecimentos entre diferentes atores do campo educacional.

Ao adotar essas medidas, as IES do ABC Paulista estarão não apenas aprimorando a formação de seus estudantes, mas também contribuindo para o fortalecimento de uma educação inclusiva de qualidade na região, capacitando os futuros professores a criar ambientes de aprendizagem verdadeiramente acessíveis e acolhedores para todos os alunos, independentemente de suas características ou necessidades.

Consideramos que, o reconhecimento dos desafios e fragilidades na formação inicial destes professores, para atuar diante da transversalidade da educação especial, na perspectiva inclusiva, não deve ser motivo de insucesso ou fracasso escolar, mas sim, de se tornar um impulsionador para o desenvolvimento de práticas inclusivas e efetivas, as quais possibilitem a promoção de um ensino de qualidade e verdadeiramente eficaz para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Institui as Diretrizes da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. *Parecer n. 1, 21 de fevereiro de 2006*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. *Lei n. 3.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. *Base nacional comum curricular (2017)*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: set. 2023.

BRASIL. *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro E-MEC (2019)*. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: set. 2023.

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 (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de abril de 2020.

CALDEIRA, M. C. da S. Currículo de formação docente inicial e inclusão de estudantes PAEE: uma análise do Projeto Imersão Docente. *Educação*, São Paulo, v. 46, n. 1, dez., 2021.

CAT. Comitê de Ajudas Técnicas. *Ata da Reunião III, de abril de 2007*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc>. Acesso em: set. 2023.

DEIMLING, N. N. M.; Caiado, K. R. M. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. *Teoria e Prática Da Educação*, v. 15, n. 3, p. 51-64, set./dez., 2012.

FELDMANN, M. G. *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2009.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Especial. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set., 2013.

GARCIA, Marcelo Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 2015.

GARCIA, P. S. *et al.* A infraestrutura das escolas de ensino fundamental da Região do Grande ABC paulista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 9, n. 3, p. 614-631, 2015. DOI: 10.21723/riaee. v9i3.6841. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6841>. Acesso em: set. 2023.

GATTI, B. Formação do Professor [Entrevista cedida a] Bruno Pierro *Revista Pesquisa*, São Paulo, ed. 267, maio 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANI, L. F. *Disciplina de libras nos cursos de pedagogia: qual a desconstrução possível da anormalidade surda pelo olhar do aluno?* Relatório de Pesquisa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Período, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2021*. BRASÍLIA: INEP, 2021.

MANTOAN, M. T. É. *Para uma escola do século XXI*. Campinas: Unicamp, 2013.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa*. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014, p. 12-17.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. v. 7, n. 46, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp>.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. *Educação Em Revista*, Marília, v. 4, n. 4, p. 39-50, dez., 2021.

SACRISTAN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Entrevista com o professor Demerval Saviani: pensar a pedagogia para responder aos contextos escolares e não escolares da atualidade. *Revista Educere Et Educare*. Cascavel. v. 16, n. 38, p. 10-30, jan./abr., 2021.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores: padronizar para controlar? *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista. v. 14, n. 30, p. 85 -110, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php.praxis>. Acesso em: ago. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Cintia Novaes Rocha possui graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2013), pós graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2015), MBA em Gestão de Pessoas pela Universidade Anhanguera de São Paulo (2018) e especialização em Neuropsicopedagogia pela Universidade Unilajes (em andamento). Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul e é professora de assessora de Educação Inclusiva da Prefeitura Municipal de Santo André.
E-mail: ci.novaesr@gmail.com

Ivo Ribeiro de Sá possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1986), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Atualmente é professor assistente mestre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Didática Metodologia e Prática de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, educação física escolar, educação, educação infantil e formação de professores.
E-mail: ivo.sa@online.uscs.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2554-3525>

Fernanda de Menezes Angelo possui mestrado em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Graduada em Letras pela Faculdade Editora Nacional - FAENAC (2006) e em Pedagogia pelo Claretiano (2009). Especializada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (FESL). Atualmente é professora da Emeief Darcy Ribeiro. Experiência na área da Educação, com ênfase nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
E-mail: fermenezes21@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9565-8563>

*Recebido em 05 de novembro de 2023
Aprovado em 02 de outubro de 2024
Publicado em 11 de dezembro de 2024*