

## Artigo

# Formação inicial de pedagogos (as): análise dos projetos pedagógicos de cursos paranaenses sob a perspectiva inclusiva<sup>1</sup>

Initial teacher education of pedagogues: analysis of pedagogical projects of Paraná courses from an inclusive perspective

Formación inicial de pedagogos: análisis de los proyectos pedagógicos de los cursos de Paraná desde una perspectiva inclusiva

**Lucas Henrique Barbosa Alves<sup>2</sup>**  
**Fabio Alexandre Borges<sup>3</sup>**

Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá/PR/Brasil

### Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo investigar, por meio de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's), em que medida a temática Inclusão tem sido abordada na formação inicial de pedagogos (as) nas universidades estaduais do Paraná. A produção dos dados ocorreu por meio de pesquisa documental, com o acesso aos PPC's dos cursos de Pedagogia, totalizando 16 cursos. Para o tratamento e interpretação dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Como resultados, destacamos as seguintes unidades de análise: a temática inclusão que não se dá de maneira transversalizada, sendo restrita às disciplinas em detrimento de outros aspectos nos PPC's; ausência de experiência formativa de contato direto com estudantes apoiados pela Educação Especial na formação inicial; e a discussão acerca da metodologia de ensino e aprendizagem desarticulada das características dos estudantes apoiados pela Educação Especial. Concluiu-se que a formação inicial de boa qualidade é indispensável aos professores que irão atuar nos mais diferentes públicos e que, apesar do desenvolvimento já visível no que diz respeito aos aspectos formativos, ainda são necessários debates, maior transversalidade e conhecimentos acerca das especificidades de cada estudante, indo além dos conhecimentos teóricos relacionados à Educação Especial e Inclusiva.

### Abstract

The aim of this research is to investigate, through the Pedagogical Projects of Courses (PPC's), the extent to which the theme of inclusion has been addressed in the initial training of pedagogues in the state universities of Paraná. The data was produced through documentary research, with access to the PPC's of the Pedagogy courses,

---

<sup>1</sup> Este texto é baseado na pesquisa de Mestrado do primeiro autor.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Docente e Coordenador Pedagógico nos anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Inajá/PR. E-mail: lucas-le-ao@hotmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5475-8827>

<sup>3</sup> Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: [fabiorborges.mga@hotmail.com](mailto:fabiorborges.mga@hotmail.com) – Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0337-6807>



totaling 16 courses. Content analysis was used to process and interpret the data. As a result, we highlight the following units of analysis: the issue of inclusion, which is not mainstreamed and is restricted to disciplines to the detriment of other aspects in the PPC's; the lack of training experience in direct contact with students with special education support during initial training; and the discussion of teaching and learning methodology that is disconnected from the characteristics of students with special education support. It was concluded that good quality initial training is essential for teachers who are going to work with a wide variety of audiences and that, despite the development already visible in terms of training aspects, there is still a need for debates, greater cross-cutting issues and knowledge about the specificities of each student, going beyond theoretical knowledge related to Special and Inclusive Education.

### Resumen

El objetivo de esta investigación es investigar, por medio de los Proyectos Pedagógicos de Cursos (PPC's), en qué medida el tema de la inclusión ha sido abordado en la formación inicial de pedagogos en las universidades estatales de Paraná. Los datos fueron producidos a través de investigación documental, con acceso a los PPC's de los cursos de Pedagogía, totalizando 16 cursos. Se utilizó el análisis de contenido para procesar e interpretar los datos. Como resultado, destacamos las siguientes unidades de análisis: la cuestión de la inclusión, que no es transversal y se restringe a las disciplinas en detrimento de otros aspectos en los PPC's; la falta de experiencia formativa en contacto directo con alumnos apoyados por la Educación Especial en la formación inicial; y la discusión de la metodología de enseñanza y aprendizaje desconectada de las características de los alumnos apoyados por la Educación Especial. Se concluyó que una formación inicial de buena calidad es esencial para los profesores que van a trabajar con una amplia variedad de públicos y que, a pesar del desarrollo ya visible en cuanto a los aspectos formativos, todavía se necesitan debates, un mayor enfoque transversal y el conocimiento de las especificidades de cada alumno, más allá de los conocimientos teóricos relacionados con la Educación Especial y la Educación Inclusiva.

**Palavras-chave:** Formação Inicial, Educação Inclusiva, Pedagogia, Projetos Pedagógicos de Curso.

**Keywords:** Initial Teacher Education, Inclusive Education, Pedagogy, Course Pedagogical Projects.

**Palabras clave:** Formación Inicial, Educación Inclusiva, Pedagogía, Proyectos Pedagógicos de curso.

### Introdução

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (Brasil, 2024) coadunam com um panorama de valorização da diversidade no âmbito educacional em nosso país, ressaltando princípios favoráveis à inclusão. O documento (Brasil, 2024) orienta a organização dos cursos de licenciatura a nível nacional, incluindo aqui os de Pedagogia, deixando evidente a preocupação tanto em relação à inclusão na formação (aquela que se preocupa com os estudantes da licenciatura) quanto à formação docente inicial que favorece uma atuação profissional futura para a inclusão, essa última, foco de nossa investigação.

A formação inicial de professores<sup>4</sup> com vistas à inclusão necessita de uma sólida base em princípios políticos, éticos e filosóficos, viabilizando aprendizagens docentes e formando profissionais para a transformação dos ambientes de sua atuação. A Educação Inclusiva é a garantia de acesso contínuo e permanência de todos ao ambiente educacional, independentemente de qualquer fator. Contudo, quando a instituição não possui características inclusivas, necessita adequar-se aos estudantes, tanto em espaços arquitetônicos quanto curriculares e pedagógicos, fornecendo meios e recursos que garantam efetivamente a sua aprendizagem e o acesso a um ensino de boa qualidade (Poker; Milanez, 2015).

O termo Educação Inclusiva pressupõe que a escola deva atender as necessidades e diversidade de seus estudantes, além de propor reflexões acerca de ações que favoreçam reformulações nas políticas educacionais e melhorias na qualidade dos programas de ensino. A inclusão vem para contrariar qualquer forma de discriminação, e levantar a necessidade de adequações e compromisso de toda a sociedade, mas e com relação à formação inicial e seus currículos?

O currículo deve ser sustentado pela sua reflexão enquanto práxis, pelo contexto social dos indivíduos, incluindo os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Limitaremos nossa pesquisa ao currículo prescrito (Sacristán, 2000); em que são estabelecidos previamente as concepções, os conteúdos e metodologias, antes da ação em sala de aula, sendo primordial para a organização didática, afinal de contas, se não podemos garantir que, mesmo estando no papel, os debates sejam realizados, sem esse registro a questão pode se inviabilizar.

Compreender o currículo no contexto do sistema educacional requer maior atenção às práticas presentes em seu desenvolvimento, às condições humanas, estruturais e materiais, pois essas expressam o equilíbrio de interesses e forças diversas e por vezes divergentes. Para que o processo de inclusão ocorra, é necessária a diversificação do currículo e a delimitação dos caminhos de aprendizagem (Roldão, 2003). Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) configuram-se como documentos relevantes para o funcionamento e organização das instituições de ensino, bem como de seus cursos, sendo responsáveis pela direção das ações do currículo para a formação dos acadêmicos e futuros profissionais (Libâneo, 2008).

Os PPC's são um exemplo de currículo prescrito, pois são instrumentos que apresentam em seu *corpus* as concepções, objetivos, matriz curricular, carga horária das disciplinas, organização didática, dentre outros princípios pedagógicos, acadêmicos e administrativos dos cursos de graduação. A construção desse documento deve ser uma atividade coletiva na qual professores apresentam a sua profissão a serviço da comunidade acadêmica e escolar, tendo ciência do que se quer alcançar e sob quais concepções de ensino se pautar.

Consideramos que os cursos de Pedagogia são aqueles que abordam com maior frequência e em um maior número de componentes curriculares os aspectos relacionados à Educação Especial, isso se justifica também pelo fato

---

<sup>4</sup> Justificamos que, apesar de apenas o termo professores e pedagogos aparecerem no texto, não estamos fazendo referência somente ao gênero masculino, mas deve-se considerar também a flexão de gênero para professoras e pedagogas.

de que os professores que atuam diretamente com os serviços voltados para a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, na maioria dos casos, também são pedagogos. Portanto, surgem alguns questionamentos, como: os cursos de formação inicial de professores abordam disciplinas com temáticas que discutem a Inclusão? Como se dá esse debate? Há debates que aproximam elementos da teoria com a prática profissional dos futuros pedagogos (as)? Essas e outras questões foram perseguidas nesta investigação, o que nos levou a formatar como pergunta principal: em que medida a temática 'Inclusão' tem sido abordada na formação inicial de pedagogos (as) no estado do Paraná? Partindo desse questionamento, nossa opção de análise foram PPC's de instituições públicas e estaduais do Paraná.

Apesar de toda a sua trajetória, a inclusão ainda é uma temática recente para alguns profissionais e, quanto à alteração dos currículos formativos, ainda são necessários maiores avanços para que seja possível acompanhar a realidade já exigida na sala de aula. Portanto, fazer tal pesquisa permite-nos traçar um panorama do que temos e, conseqüentemente, para onde podemos e precisamos avançar. Ao elencarmos experiências formativas presentes nos PPC's das universidades, estamos favorecendo um movimento contributivo para outras reformulações curriculares, por meio de possibilidades aqui apresentadas.

Como um último destaque em nossa introdução, salientamos que nosso enfoque não será a inclusão no Ensino Superior, mas a formação para a inclusão, ou seja, como vem sendo pensados os cursos a partir de seus PPC's, para que os futuros pedagogos (as) sejam mais inclusivos. Em todo caso, temos ciência de que universidades mais inclusivas com seus próprios acadêmicos também favorecem uma formação para a inclusão. Nesse sentido, incluir e formar para a inclusão devem caminhar *de mãos dadas*. Além disso, um outro recorte adotado diz respeito às discussões que fossem diretamente relacionadas à formação para o atendimento de estudantes apoiados pela Educação Especial, que são aqueles com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008).

Na sequência, trazemos uma breve revisão acerca das legislações que amparam a Educação Especial no Brasil, mais particularmente pensando na formação docente.

## **A legislação acerca da Educação Especial e a formação docente inicial**

No Brasil, os cursos presenciais de graduação em Pedagogia passaram por várias adequações ao longo de sua trajetória para chegarem à configuração atual. Com relação à gênese do debate, questões referentes à formação de professores só emergiram explicitamente em nosso país em meados de 1822, após a Independência, quando passou-se a examinar a questão pedagógica atrelada às alterações processadas no Brasil até então, possibilitando, assim, distinguir alguns períodos da história da formação de professores (Saviani, 2009).

No final do século XX, muitas modificações ocorreram no contexto da Educação Especial no Brasil, em que expressões como "Escola para todos", "Educação para todos" e "Todos na escola" (Carvalho, 2000) passaram a ser populares. A partir da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da

educação nacional (Brasil, 1961) é que os cursos de Pedagogia passaram a ter uma nova regulamentação, apresentando disciplinas obrigatórias e também eletivas. Nesse período, a educação fora concebida a fim de reformar o país, ou seja, a reforma esperada da sociedade só poderia ocorrer após/por meio da reforma da educação. O processo de modernização almejado pelo governo transcorria à adaptação do ensino a este projeto, mas a preparação de mão de obra para as funções criadas pelo mercado exigiu maior qualificação advinda dos trabalhadores.

Histórica e culturalmente, tanto a escola quanto a sociedade limitavam-se a uma forma discriminatória de escolarizar, em que apenas determinados grupos seletos e homogêneos de pessoas eram considerados, ou seja, aqueles que pertenciam às famílias importantes e que eram considerados aceitos (Carvalho, 2000), sendo os demais excluídos desse modelo de sociedade. Com o processo de democratização das escolas, começou-se a favorecer aos poucos também o acesso das pessoas com deficiências e demais necessidades específicas às escolas, ainda sem o intuito de incluir, mas de integrá-los no espaço regular. Ainda que lentas, todas essas transformações impulsionaram futuras ações no contexto de uma educação cada vez mais inclusiva (Carvalho, 2000).

Nos anos de 1971 e 1996, foram promulgadas outras versões da LDB, na Lei nº 9.394/1996, atualmente em vigência, houve a inserção de um capítulo para tratar da Educação Especial. A aprovação desta lei também elevou a formação de professores das séries iniciais para o nível superior, situando que tal formação passaria a ocorrer nas universidades e demais institutos superiores de educação. Além disso, estabeleceu-se que, a partir de então, a formação docente seria em nível de graduação em licenciatura plena. A lei assegura que, quando houver a necessidade, ocorrerão ações de atendimento especializado para os alunos com necessidades especiais de forma gratuita, realizadas em escolas e classes especializadas, considerando as condições e possibilidades de cada um, sempre que não for possível a integração nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996).

Em seu art. nº 58, a Educação Especial é conceituada como uma modalidade de ensino oferecida principalmente na rede regular para todos os alunos “portadores de necessidades especiais”. Trata-se de uma tentativa inicial de conduzir as discussões da Educação Especial, antes restritas aos espaços especializados, para o coletivo escolar maior, para as escolas comuns e todos os professores (Brasil, 1996). Conforme o disposto no art. nº 59, os sistemas de ensino devem garantir aos alunos com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação e/ou qualquer outro tipo de necessidade especial; currículos e recursos metodológicos para atender a todas as suas dificuldades, além de professores especializados adequadamente em nível médio ou superior, formados para implantar a inclusão de todos os alunos em classes comuns (Brasil, 1996).

A partir da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia (DCN's), extinguindo as habilitações anteriores (Mendes, 2011). As DCN's são referências para o desenvolvimento e atuação docente nos cursos de Pedagogia em todas as Instituições de Ensino Superior (IES), pois, por meio de seu texto, orienta e organiza os programas de formação, não só estabelecendo disciplinas e diferentes cargas horárias pré-determinadas,

mas possibilitando maior flexibilidade para a construção do currículo, contemplando as diversas habilitações e formações necessárias a cada área do conhecimento (Brasil, 2006). Com base neste documento, que atualmente está em sua versão mais recente publicada em 2024 (Brasil, 2024) é possível identificar os princípios orientadores para a reestruturação curricular, dentre os quais, estão a adaptação do currículo de acordo com as demandas que se fazem necessárias, bem como a importância do desenvolvimento de competências, a realização de debates e discussões acerca da reestruturação dos cursos de graduação em Pedagogia etc.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) incentivou a matrícula dos alunos apoiados pela Educação Especial nos sistemas regulares de ensino. De acordo com o documento, o processo de formação docente deve ofertar conhecimentos relacionados à gestão de um sistema que se faça inclusivo, ou seja, um sistema que contemple, além dos conhecimentos gerais e necessários do magistério, os específicos da área de Educação Especial, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado. O documento também prevê que devem existir parcerias com as instituições comunitárias, filantrópicas/sem fins lucrativos ou confessionais, especialmente no que tange às instituições de Atendimento Educacional Especializado e a formação de professores (Brasil, 2008).

Com relação ao planejamento, desenvolvimento e reflexões acerca de práticas inclusivas, a política (Brasil, 2008) é um importante meio para essas possibilidades, pois, mesmo após 16 anos de sua publicação, esta lei ainda é referência, e ao mesmo tempo um grande desafio, que deve ser aceito como um compromisso coletivo, para realinhar os olhares de forma atenta e direcionada ao público da Educação Especial.

Considerando que nosso recorte na produção dos dados foi o estado do Paraná, cabe destacar especificamente uma de suas legislações; a Lei n° 18.492, de 24 de junho de 2015, que instituiu o Plano Estadual de Educação do Paraná, com vigência de 10 anos (2015 a 2025). O plano apresenta caminhos que podem direcionar a educação no estado. Dentre os objetivos que traz em seu texto, aborda a instrumentalização para a formação continuada dos professores, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e específicas para o atendimento dos estudantes com deficiências. Aponta também contribuições para a formação continuada dos professores, por meio de orientações pedagógicas e na confecção e manuseio de materiais que subsidiem todas as discussões referentes ao trabalho pedagógico neste contexto (Paraná, 2015).

No que tange a Educação Especial e Inclusiva no Paraná, o plano apresenta a necessidade de popularizar o acesso à Educação Básica com boa qualidade para os alunos dos 4 aos 17 anos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, deficiências e/ou altas habilidades/superdotação; e que isso aconteça na rede regular de ensino (Paraná, 2015). Tem-se como missão o cumprimento da meta de número quatro, que prevê estratégias necessárias como a garantia do Atendimento Educacional Especializado em salas comuns ou de recursos multifuncionais, o desenvolvimento de projetos em parceria com Instituições de Ensino Superior públicas, a fim de realizar pesquisas e desenvolver metodologias e recursos tecnológicos.

Com base na leitura das estratégias apresentadas no Plano Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 2015), observou-se que o estado objetiva uma

educação com boa qualidade, em que sejam contempladas e valorizadas todas as modalidades de ensino, com atenção para a formação continuada dos professores. Também orienta que as IES que ofertam o curso de Pedagogia, sigam as orientações e encaminhamentos que constam neste plano estadual.

Em 2015, com a publicação da Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, que apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. O documento trouxe novas regras para os cursos de licenciatura, segunda licenciatura e de formação pedagógica, bem como, para os cursos com vistas ao desenvolvimento profissional para atuação no magistério, nas diferentes áreas do conhecimento. Foram propostas alterações quanto à estrutura dos cursos, como a mudança da carga horária total de 2.800 para 3.200 horas (Brasil, 2015). Também houve o aumento de 400 horas para o estágio supervisionado, contemplando a área de formação e outras áreas específicas, ampliando as experiências acadêmicas. Foram definidas também 200 horas destinadas à realização das atividades teórico-práticas em áreas específicas de acordo com o interesse dos alunos.

A publicação dessa resolução trouxe à tona o debate acerca de aspectos da formação de professores, como a gestão educacional, dentre outras temáticas que envolvem a pluralidade de culturas e saberes no ambiente escolar. O texto ainda propôs maior aproximação entre a Educação Básica e as universidades, caracterizando um processo ininterrupto de formação inicial e continuada (Brasil, 2015).

Dentre os normativos presentes nesse documento, tem-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a educação inclusiva. Sobre essa última, esperava-se que a sua consolidação se desse por meio do respeito e valorização das diferenças e da diversidade étnico-racial, dentre outras; e que fosse demonstrada consciência de diversidade com as necessidades especiais. As instituições deveriam garantir em seus currículos os conteúdos específicos e/ou interdisciplinares, incluindo os conhecimentos acerca da Libras e Educação Especial (Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, veio para revogar a anterior, de 2015. No que tange à Educação Especial, visando garantir a aprendizagem dos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, o documento previu que o atendimento deveria ocorrer por meio de conhecimentos básicos, projetos e propostas. As modalidades de educação deveriam estar organizadas respeitando as necessidades pedagógicas de cada um, comprometendo-se com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, considerando que todos são capazes de aprender, respeitadas as suas limitações (Brasil, 2019).

O documento de 2019 alterou alguns fatores de organização constituídos por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), causando certo desconforto na relação entre a Educação Básica e as universidades, bem como entre a formação inicial e continuada. A principal característica que pode ser observada nesta nova resolução é que se caracterizou como um método prescritivo sobre como deve ocorrer a formação inicial de professores no Brasil, quando estabelece a distribuição da carga horária do currículo já definida em conteúdos e anos, o que padronizou, um pouco mais, a formação de professores em nosso território (Brasil, 2019).

Por fim, como já destacado na introdução deste texto, temos a mais recente diretriz de 2024 (Brasil, 2024). Dentre seus pilares, destaca-se,

pensando na inclusão, o princípio da equidade como fundamental para se pensar tanto na inclusão dos acadêmicos de licenciaturas quanto na futura atuação profissional mais inclusiva. Para isso, há uma valorização de uma promoção da participação coletiva e democrática de todos na construção dos novos currículos.

As legislações aqui destacadas são necessárias tanto para a compreensão acerca da Educação Especial e Inclusiva quanto para a organização e norteamto dos cursos de graduação em Pedagogia. Observamos, por meio desta breve trajetória histórica das legislações aqui apresentadas, alterações no que diz respeito aos termos utilizados, mudanças positivas no conhecimento e na compreensão, bem como na concepção de educação para os estudantes apoiados pela Educação Especial. Temos consciência de que há outros documentos tão importantes quanto esses por nós eleitos para comporem essa seção, no entanto, em nossa leitura, esses representam os principais aspectos com os quais buscaremos dialogar em nossas análises dos dados. Na sequência, apresentamos nosso percurso e opções metodológicas.

## Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo documental (Gil, 2002). Para o desenvolvimento, pautamo-nos em algumas das etapas estabelecidas por Gil (2002), a fim de possibilitar ao leitor melhor compreensão do processo de investigação de nosso problema de pesquisa. Na primeira etapa, “Identificação das fontes” (Gil, 2002, p. 64), considera-se a consulta aos mais diferentes tipos de arquivos, que podem ser encontrados em formatos variados. Em nosso caso, optamos por documentos oficiais, sendo os PPC’s dos cursos de Pedagogia das universidades públicas estaduais do Paraná. Consideramos apenas os cursos presenciais e ressaltamos que, devido a alterações curriculares, alguns cursos podem ter mais de um PPC e/ou documento complementar, sendo considerado somente o mais recente, por entendermos que esses devem trazer atualizadas as intenções formativas de cada colegiado de curso, inclusive em relação à formação para a Inclusão.

Para as próximas etapas, “Localização das fontes” (Gil, 2002, p. 68) e “Obtenção dos materiais” (Gil, 2002, p.76), realizamos buscas nos *sites* institucionais dos próprios cursos para verificar se esses disponibilizavam os PPC’s vigentes na íntegra. Como a maioria dos sites não continha os documentos disponíveis, atentamo-nos aos campos ‘coordenação’, ‘docentes’, ‘ementas’, para verificar se havia alguma informação relevante, mas boa parte deles contemplava apenas o nome das disciplinas. Portanto, foi necessário entrar em contato com os coordenadores de colegiados dos cursos de Pedagogia para solicitar os documentos, por meio de uma carta via e-mail, solicitando o documento mais recente. Dentre as respostas, duas instituições não disponibilizaram o documento na íntegra, cujos nomes serão mantidos em anonimato para preservar os colegiados.

Nos dois casos, as justificativas foram de que o colegiado estava reestruturando seus cursos e julgaram não ser adequado enviar o PPC em vigência. Este processo de produção dos dados de pesquisa resultou em 16 PPC’s, que compõem o *corpus* de nossa investigação. Salientamos que a sequência em que aparecem descritos no Quadro 1 não possui relação com a



ordem em que foram nomeados e analisados; os PPC's foram descritos por ordem alfabética, sem qualquer relação com a sequência de análise.

**Quadro 1** - Relação dos Projetos Pedagógicos de Curso analisados.

UNIVERSIDADE/CAMPUS	ANO DE APROVAÇÃO/OFERTA/PERÍODO
Universidade Estadual de Londrina (UEL) - Londrina	2018/Não informa
Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Cianorte	2016/Seriado anual/noturno
Universidade Estadual de Maringá (UEM) - Maringá	Não informa/Não informa/matutino e noturno
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Ponta Grossa	2011/Seriado anual; matutino e noturno
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - Guarapuava	2017/Seriado anual com disciplinas semestrais/matutino e noturno
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - Irati	2018/Seriado anual com disciplinas semestrais/noturno
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Cornélio Procópio	2019/Seriado semestral/vespertino e noturno
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - Jacarezinho	2019/Seriado anual/vespertino e noturno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Cascavel	2016/Não informa/matutino e noturno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Francisco Beltrão	2016/Não informa/matutino e noturno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Foz do Iguaçu	2016/Não informa/noturno
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Apucarana	2018/Seriado anual com disciplinas anuais e semestrais (misto)/noturno
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campo Mourão	2019/Seriado anual com disciplinas semestrais/matutino e noturno
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Paranaguá	2018/Seriado anual com disciplinas anuais/vespertino e noturno
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Paranavaí	2019/Seriado com disciplinas anuais/vespertino e noturno
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - União da Vitória	2018/Seriado anual com disciplinas semestrais/vespertino e noturno

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

Para as próximas etapas, “Tratamento dos dados” (Gil, 2002, p. 88) e “Confecção das fichas” (Gil, 2002, p.90), é importante ressaltar que alguns documentos não possuem tratamento analítico prévio, sendo essencial a análise de seus dados para a compreensão. O tratamento das informações e análise dos dados foi realizado com base na Análise de Conteúdo (Moraes, 1999). A análise de conteúdo pode ser compreendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações com o objetivo de obter, por meio de procedimentos

objetivos e sistemáticos de descrição, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos (Bardin, 1977).

Realizamos a leitura na íntegra de todos os PPC's, observando quais os aspectos de uma formação inicial inclusiva poderiam ser destacados. Foi redigida uma ficha contendo informações da universidade e do curso. Além disso, foram descritos e transcritos todos os trechos presentes nos documentos em que a temática da inclusão educacional aparecia, voltando um olhar para a existência ou não da formação para a inclusão, e permitindo ao leitor o conhecimento de em quais trechos apareceram essa menção à concepção inclusiva.

Ao final de cada leitura, descrevemos o resumo da abordagem de inclusão presente em cada curso; realizamos ainda uma busca nos documentos com os descritores *Educação Especial/inclusiva, inclusão, necessidades especiais e deficiências* para verificar se não havíamos deixado informações sem serem consideradas.

A próxima etapa foi a "Redação do trabalho" (Gil, 2002, p. 90), que contém a descrição e análise dos dados, a qual, no caso desta investigação, se deu com a constituição de unidades de análise (Moraes, 1999). A construção dessas unidades faz parte da metodologia de Análise de Conteúdo, que também podem ser denominadas de unidades de registro, submetendo determinados conteúdos a uma classificação. Para tanto, foi necessário reler os textos com atenção para ressignificar compreensões acerca dos problemas abordados (Moraes, 1999).

O critério que utilizamos para a constituição dessas unidades ocorreu por meio da convergência dos aspectos destacados em dois ou mais PPC's; quando dois ou mais documentos abordavam características ou informações semelhantes e mantinham relação com o nosso problema de pesquisa, nomeávamos uma unidade de análise. Ao final, ficamos com três unidades de análise, que são: *A temática inclusão que não se dá de maneira transversalizada; Ausência de experiência de contato direto com estudantes apoiados pela Educação Especial na formação inicial; e A discussão acerca da metodologia de ensino e aprendizagem desarticulada das características dos estudantes apoiados pela Educação Especial.*

Optamos por não mencionar os nomes dos cursos tampouco identificar as instituições, de forma a garantir o anonimato e evitar possíveis constrangimentos, sendo os documentos analisados identificados de PPC1 a PPC16. Apesar de mencionarmos quais são as instituições, nas análises, entendemos como mais adequado o anonimato.

Ressaltamos que o conteúdo aqui exposto é fruto de nossa compreensão, levando em conta o nosso *corpus* de pesquisa e o recorte que se fez necessário, o que não impede que outros pesquisadores e/ou leitores possam acessar os documentos e levantarem novos dados e interpretações, e ainda eleger distintos elementos.

Temos consciência de que muitas ações ocorrem nos cursos formativos quando do currículo em ação, as quais não foram contempladas em nossa análise, que focou apenas no currículo prescrito (Sacristán, 2000). Em todo caso, tal fato justifica a importância de um movimento coletivo dos colegiados, de reflexão contínua em torno dos documentos que norteiam as práticas formativas. Afinal de contas, reiteramos a importância dos projetos pedagógicos para o trabalho coletivo, complexo e dinâmico que é a formação docente.

Na sequência, passamos à nossa descrição e análise dos dados, a qual se deu a partir das unidades de análise por nós estabelecidas.

### **A temática inclusão que não se dá de maneira transversalizada**

Temos como intenção aqui, apresentar a identificação do debate da inclusão dependente de algumas poucas disciplinas, sejam elas obrigatórias ou eletivas, considerando que tal debate não ocorre em outros itens de alguns dos PPC's. Ou seja, a discussão da inclusão fica restrita a algumas disciplinas e, conseqüentemente, a alguns professores. Se prezamos pela instauração de uma cultura inclusiva, como preocupação de todos, vemos, por outro lado, que ainda dependemos de momentos isolados de discussão.

De acordo com os dados contidos nos PPC's das universidades, muitos dos cursos apresentam uma abordagem não transversal no que diz respeito à educação inclusiva, sendo evidente a necessidade de transformações, visto que todas as disciplinas podem ser potencialmente inclusivas e contribuir para o fortalecimento do debate. Os cursos de formação de professores precisam incluir em sua matriz curricular conteúdos e disciplinas que dialoguem com as especificidades da Educação Especial, ainda que não garantam a qualidade profissional e a compreensão necessária relacionada à inclusão (Deimling, 2013).

Observamos que, em todos os 16 documentos analisados, o item de disciplinas obrigatórias oferta a discussão sobre a Educação Especial e inclusiva e, no item de disciplinas Optativas/Eletivas, apenas três deles oferecem essa formação. O que chama a atenção é que a maioria desses documentos não viabilizam debates em torno de outros aspectos, como o perfil do egresso e os objetivos do curso, por exemplo.

O fato de existirem disciplinas específicas já pode ser considerado um relevante avanço em função das políticas educacionais se comparado há alguns anos, porém, ainda é necessário que haja maior articulação em todo o documento, pois, assim, possivelmente, a formação inicial contribuirá para uma cultura inclusiva e não apenas para um debate isolado. Os PPC's possuem função fundamental na formação de professores na e para a inclusão dos alunos com deficiência, promovendo a efetiva inclusão desde a educação infantil até o nível universitário (Prandi *et al.*, 2016). A inclusão deve ser contemplada não como uma modalidade educacional à parte, mas como um princípio do trabalho educativo (Deimling, 2013).

É possível relacionar a transversalidade para além das instituições de ensino com espaços e materiais adaptados, com o intuito de atender as demandas, pois a luta pela inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial configura-se como ação social, política, pedagógica e cultural (Silva; Matos, 2016).

Macedo (2010), de maneira semelhante aos nossos resultados, destacou em sua pesquisa que a maioria dos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas não considera os princípios formativos sob a perspectiva de educação inclusiva em seus documentos norteadores. Ainda segundo a autora (2010), para que ocorra a efetivação do processo de inclusão escolar, é imprescindível considerar a necessidade da formação e a relevância dos aspectos profissionais teóricos e práticos, pois são esses profissionais que,

na ampla maioria, ocupam as vagas de docentes nos serviços que compõem o Atendimento Educacional Especializado.

Apesar dos avanços e discussões voltadas à Educação Especial, tal modalidade ainda requer mais e maiores espaços nos currículos, seja por meio de conteúdos e tópicos específicos a essa temática em outras disciplinas da matriz curricular, ou outros elementos dos documentos norteadores dos cursos. É sabido que alcançar esse espaço não é uma tarefa fácil, já que são necessárias maiores mudanças, sobretudo em concepções mais amplas acerca do papel da escola.

As práticas e metodologias devem considerar a faixa etária, as necessidades e as dificuldades apresentadas por cada aluno, mas, acima de tudo, é importante que, nos momentos de formação e atuação profissional, haja articulações entre os conteúdos e demais componentes essenciais à formação no curso, que não sejam tratados de forma isolada, sem objetivo e sem contribuições para o ensino e a aprendizagem, mas relacionadas com o campo profissional (Deimling, 2013).

Ainda que os cursos de Pedagogia tenham a obrigatoriedade de ofertar em sua matriz curricular disciplinas que abordem características e especificidades das pessoas com deficiência, faz-se necessário que as universidades ultrapassem o âmbito das disciplinas, que articulem todos os aspectos e recursos ofertados no curso, a fim de garantir a formação efetiva para a inclusão. Faz-se necessária a preparação dos acadêmicos, futuros profissionais, já que em todos os campos de atuação que a formação lhes permite eles poderão se deparar com o atendimento dos estudantes apoiados pela Educação Especial.

Os cursos que habilitam para a licenciatura devem viabilizar essa formação, pois, independente da área de atuação, podem receber alunos com deficiências, sendo necessário aos professores o uso de metodologias diversificadas para ensinar os alunos, incluir e mantê-los no processo de aprendizagem (Prandi *et al.*, 2016).

Atualmente, a Educação Inclusiva configura-se como um dos maiores desafios da formação inicial e continuada dos professores, pois os cursos precisam incluir conteúdos e disciplinas acerca desta temática em seus currículos, apesar de saber que, por si só, não garantem a aprendizagem e qualificação profissional. Todavia, ainda que sem a devida articulação, a oferta de disciplinas voltadas à discussão das especificidades da Educação Especial pode ser a única garantia de que os futuros profissionais tenham contato com essa modalidade educacional, apesar de entendermos que, isoladas, não representam grandes avanços na formação de professores (Deimling, 2013).

De forma geral, os cursos de formação inicial não têm preparado os futuros profissionais para o atendimento efetivo das especificidades dos alunos apoiados pela Educação Especial e, por esse motivo, faz-se necessário reestruturar o currículo, priorizando as relações entre as disciplinas comuns e específicas, oportunizando, por exemplo, estágio supervisionado não só nas salas regulares, mas também naquelas com atendimento especializado etc. (Poker; Valentim; Garla, 2017).

Uma instituição inclusiva é aquela que considera a diversidade de alunos e articula os recursos metodológicos, que ofertam formação qualificada aos professores e funcionários, disciplinas com vistas ao conhecimento e atendimento aos estudantes apoiado pela Educação Especial. Todas essas

questões devem estar organizadas na proposta pedagógica de cada curso, de maneira prescrita, como demarcação de uma preocupação coletiva (Silva; Matos, 2016).

É evidente a importância de disciplinas específicas voltadas à discussão da Educação Especial e Inclusiva, porém, elas não agregam tanto valor se forem abordadas de forma isolada, fazendo com que conceitos apresentados sejam utilizados apenas no âmbito dessas disciplinas, não havendo articulação com outros temas, ou ainda, com a importância de um curso oferecer mais do que disciplinas para a compreensão da inclusão. Além disso, uma consequência direta desse isolamento é também o isolamento do professor, ou seja, as práticas pensadas para um ambiente inclusivo também ficam reféns de poucos professores formadores, daquelas poucas disciplinas específicas.

Quando há coerência entre a matriz curricular e os objetivos do curso, a formação para a inclusão estará mais próxima. Os resultados indicam que há certa fragilidade nas menções relacionadas à Educação Especial e inclusiva, não há coerência nem articulação com os demais fatores que compõem o documento, pois apresentam-se de forma isolada. Em linhas gerais, entendemos que a temática inclusão é possível de ser visitada em todo tipo de disciplinas. Podemos falar dos sujeitos apoiados pela Educação Especial (quem são, seu desenvolvimento), de políticas específicas, metodologias mais inclusivas, enfim, de uma gama de aspectos que perpassa por todas as disciplinas de um curso de licenciatura como o de Pedagogia.

### **Ausência de experiência de contato direto com estudantes apoiados pela Educação Especial durante a formação inicial**

Nesta unidade, propomos reflexões quanto à importância de os futuros pedagogos terem contato direto com os estudantes apoiados pela Educação Especial. Têm-se disciplinas que abordam práticas relacionadas a este público, além do estágio supervisionado obrigatório. Dentre os 16 PPC's analisados, apenas três deles fazem menção ao estágio em instituições que prestam serviços/atendimento em Educação Especial, o que nos preocupa, pois, ainda que estejamos falando do currículo prescrito, se não há a obrigatoriedade dessa interação, fica mais difícil que ela ocorra quando não há garantias desse contato. Mas, por que entendemos que essa interação é necessária? Seguem alguns apontamentos.

De acordo com Peebles e Mendaglio (2004 *apud* Borges; Cyrino; Nogueira, 2020, p. 147), o contato direto e as experiências que permitem a interação com esses estudantes é essencial e sabe-se que dificilmente são oportunizadas nos cursos de formação inicial. As adaptações necessárias a fim de garantir a aprendizagem associadas à compreensão de que as atividades inicialmente pensadas para os alunos com deficiência contribuem com o ensino e aprendizagem de todos os estudantes, com deficiência ou não, é potencializada com experiências de contato direto.

Esse contato direto é necessário e indispensável para que os futuros professores possam compreender, para além das características e especificidades desses alunos, a importância de metodologias e adaptações que auxiliam de maneira geral a todos. Apesar de destacarmos apenas três dos

dezesseis PPC's, é válido ressaltar que esses, ainda assim, não ofertam de forma obrigatória o estágio supervisionado em Educação Especial.

O PPC4 demonstra preocupação com a acessibilidade e realização do estágio de alunos com deficiências, ampliando o prazo e ofertando orientação adequada de acordo com as necessidades específicas de cada um dos alunos das escolas, apesar de não especificar o estágio supervisionado em Educação Especial em seu *corpus*. O PPC5 também não apresenta a necessidade de realização do estágio supervisionado obrigatório com o público da Educação Especial, porém, possibilita esse contato de forma optativa, no regulamento de estágio não obrigatório. O PPC13 não prevê a realização de estágio com os estudantes apoiados pela Educação Especial no documento original, mas identificamos alterações nos campos de realização do estágio, passando as escolas de Educação Especial a serem consideradas como possibilidade nesses com a aprovação de uma resolução interna sobre o estágio supervisionado e disponibilizada juntamente com o PPC.

Deimling e Caiado (2012) observaram que muitos dos cursos das universidades paulistas não proporcionam aos acadêmicos oportunidades de realizar o estágio supervisionado em instituições que atendam estudantes apoiados pela Educação Especial, seja de forma obrigatória ou eletiva. Observa-se um espaço vago na formação inicial docente, no que diz respeito ao estágio na área de Educação Especial e Inclusiva, já que, para muitos, o primeiro contato com esse público poderá ocorrer somente após a sua formação e/ou atuação em sala de aula.

Dentre outras justificativas nossas para que esta interação ocorra, uma delas seria no sentido de justamente evitar preconceitos construídos e mantidos longe da realidade das potencialidades desses estudantes. Muitas vezes, nossas concepções acerca do que cada um é capaz são enviesadas por discursos que generalizam nossos alunos (todo autista é assim, todo surdo precisa disso etc.) e esses discursos não favorecem uma ação inicial de estar disponível ao estudante, de tentar uma atitude pedagógica que olhe unicamente para aquele estudante, do que ele é capaz.

Outra justificativa é que, concomitantemente à interação direta com esses estudantes, estaríamos favorecendo com que os futuros pedagogos estivessem mais abertos aos diálogos com ambientes profissionais e serviços da Educação Especial, ou seja, teriam a oportunidade de conhecer uma Sala de Recursos Multifuncionais, por exemplo, e, automaticamente, estariam interagindo não somente com os estudantes, mas aprendendo com os profissionais responsáveis por aquele setor.

Poker, Valentim e Garla (2017) apontam a necessidade de reestruturar o currículo do curso de Pedagogia, de forma que sejam priorizadas as disciplinas que abordem conteúdos relacionados à Educação Especial, bem como que sejam oportunizados estágios para atuação com estudantes deste público, a fim de desenvolver o processo de formação dos futuros pedagogos. Os autores ainda destacam que a maior necessidade dos alunos egressos é o estágio supervisionado em Educação Especial e inclusiva, pois, dessa maneira, poderiam conhecer as características e especificidades dos estudantes, bem como os caminhos mais adequados e possíveis de aprendizagem, antes da efetiva atuação em sala de aula.

Para Contreras (2002, p. 199), são muitas as contribuições do estágio supervisionado, pois “a autonomia se desenvolve em um contexto de relações,

não isoladamente”, ou seja, o estágio não se limita em simplesmente imitar e praticar o que aprendem, mas torna-se um importante meio para compreender e realizar uma reflexão crítica no que tange ao contexto e apropriação dos conhecimentos prévios dos acadêmicos, constituindo uma realidade dinâmica e necessária para a compreensão da futura atuação docente. Por meio da reflexão crítica, os acadêmicos percebem a necessidade da retomada de direção, bem como de seus encaminhamentos (Conceição; Krug, 2009).

De maneira geral, a sociedade traçou ao longo do tempo posicionamentos e atitudes que nem sempre foram positivas no que tange à inclusão. As atitudes favoráveis à inclusão têm origem por meio da experiência direta e da possibilidade de aprendizagem. No processo de formação, o acesso a uma matriz curricular que contemplem disciplinas que possibilitam o contato prático com as pessoas com deficiência, pode ser considerada uma das ações que contribuem para mudança de suas atitudes relacionadas à inclusão (Fonseca-Janes; Omote, 2013).

Muitos acadêmicos saem do processo de formação inicial sem a experiência do contato direto, da convivência, observação de perto das características e necessidades dos estudantes apoiados pela Educação Especial. O mais adequado seria que este espaço contemplasse todas as modalidades educacionais, mas nem sempre isso acontece como vimos aqui.

Ainda que as discussões acerca da inclusão tenham se intensificado nos últimos anos, há a necessidade de maiores discussões quanto ao contato dos acadêmicos na formação inicial com um grupo diversificado de alunos. Stirlé (2018) nota que, dentre alguns professores, há certa pretensão pela escolha de salas de aula para os estagiários onde as diferenças não são tão marcantes, por exemplo, salas que não tenham alunos com deficiência, como uma espécie de *proteção* aos estagiários.

## **A discussão acerca da metodologia de ensino e aprendizagem desarticulada das características dos estudantes apoiados pela Educação Especial**

Nesta unidade estão todos os PPC's analisados em que as metodologias para diferentes componentes curriculares não apresentam articulação com as características e necessidades dos estudantes apoiados pela Educação Especial, ou seja, dos currículos prescritos analisados, notamos que, sim, há a discussão acerca de metodologias de ensino, mas sem a articulação evidente com o tipo de estudante.

Entendemos que tal articulação se faz necessária, principalmente quando tratamos de estudantes para quem, se suas características não forem consideradas de antemão, poderemos já estar inviabilizando o seu aprendizado. A construção de um documento norteador pautado sob a perspectiva da educação inclusiva exige uma reorientação do currículo, que vai desde a organização estrutural à escolha de metodologias e materiais didáticos, horários de aulas, dentre outros elementos necessários ao desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Uma atitude positiva que pode ser ofertada pelas universidades frente à inclusão é a formação continuada de seu grupo de docentes (os formadores), a

fim de que possam explorar e compreender metodologias de ensino e incluir estratégias para a diversificação de recursos materiais, dentre outros (Fonseca-Janes; Omote, 2013). É válido repensar quais métodos e estratégias utilizar para atender os alunos das escolas comuns apoiados pela Educação Especial, sendo capazes de reconhecer em quais momentos são necessárias intervenções, adaptações e uma atenção diferenciada (Silva; Matos, 2016).

Uma escola/instituição inclusiva não se constrói apenas com estruturas arquitetônicas adaptadas, tampouco com a disponibilização de vagas nas classes comuns, mas principalmente pela qualificação profissional daqueles que atuam em seu processo de aprendizagem. Se os futuros profissionais passarem por um processo de formação que possibilite a reflexão da importância das metodologias mais inclusivas em todas as disciplinas, sejam elas específicas ou não, possivelmente em suas práticas irão conseguir organizar metodologias que incluam todos os alunos, quaisquer que sejam suas condições, constituindo, assim, um ambiente que considera as limitações de seus alunos, mas potencializa suas habilidades (Aranha, 2004).

No que tange à *preparação* dos professores, é sabido que nem todos estão prontos para alterar a sua forma de ensinar, tampouco de adequar suas metodologias de ensino às necessidades e especificidades dos alunos, possivelmente pela ausência de formação continuada. Por esse e outros motivos, a formação inicial precisa conter objetivos formativos que vão ao encontro do preenchimento dessas lacunas no conhecimento, pois, certamente, irão transformar as práticas formativas e, conseqüentemente, os processos de ensino e aprendizagem (Deimling, 2013).

Prandi *et al.* (2016) constataram que a maioria dos cursos de Pedagogia ofertados por algumas instituições de Ensino Superior de nosso país, por obrigatoriedade das legislações, oportunizam o acesso a disciplinas com conteúdos voltados à educação inclusiva. Dessas disciplinas, as que possuem maior destaque são aquelas com enfoque em metodologias para o atendimento aos estudantes com deficiência nas salas de aula, como foi o caso identificado pelos autores (por exemplo) da disciplina de *Metodologia Inclusiva e Fundamentos da Educação Inclusiva*.

É importante que os docentes compreendam e façam o uso de metodologias diversificadas, de forma com que sejam articulados aos conteúdos e demais fatores formativos do curso, respeitando as características dos alunos, para que seja desenvolvido um trabalho com foco na cooperação e colaboração entre os profissionais responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes (Deimling, 2013).

É indispensável que se faça uma reflexão acerca dos impactos desse processo de formação em sala de aula e, principalmente, no desenvolvimento desses alunos, pois a discussão das práticas e metodologias educativas inclusivas pode garantir a igualdade de condições e o acesso ao ensino disposto no currículo (Berni; Omodei, 2016). Em muitos casos, as metodologias são apresentadas sem considerar adaptações para atender as necessidades e especificidades dos estudantes, tampouco metodologias de ensino que favoreçam o processo de aprendizagem. Não basta que o curso ofereça disciplinas, mas são necessárias articulações que auxiliem de que forma ensinar nas diferentes áreas sob a perspectiva inclusiva.

O uso de metodologias adequadas às especificidades dos alunos auxilia de forma significativa nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente



no que se refere às características dos estudantes apoiados pela Educação Especial, que necessitam de estratégias e recursos diversificados para a compreensão dos conteúdos. Possivelmente, podem ser observados pequenos avanços no desenvolvimento educacional, quando utilizadas metodologias de ensino diversificadas para o atendimento das necessidades do aluno.

## Considerações finais

Neste texto, apresentamos os resultados de uma Análise Documental, cujo objetivo foi investigar, por meio de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's), em que medida a temática *Inclusão* tem sido abordada na formação inicial de pedagogos nas universidades estaduais do Paraná. Por meio do acesso e análise dos documentos oficiais dos cursos, foram observados fatores relacionados à formação para a inclusão, que, do nosso ponto de vista, vem ganhando cada vez mais espaço em todos os âmbitos sociais. Isso também é nítido nos documentos que norteiam os cursos de formação inicial de professores e professoras pedagogos(as), o que não poderia ser diferente. Ainda que tenhamos identificado aspectos que precisam ser reconsiderados, estamos certos de que, há pouco tempo, a temática sequer era considerada nos cursos. Temos, sim, que enaltecer o avanço da visibilidade ao tema. Em contrapartida, sentimos a ausência de questões consideradas por nós pertinentes, principalmente em se pensando dos pressupostos que sustentam a política inclusiva, já elencados na introdução desse texto.

Em linhas gerais, sentimos falta de uma maior articulação em todos os momentos dos documentos, o que mostra que a temática inclusão precisa avançar no sentido de se tornar uma característica cultural de nossos cursos de formação inicial. Observamos que as discussões sobre inclusão aparecem, porém, de forma reduzida e isolada nas disciplinas, sendo que não há coerência e articulação entre os demais aspectos formativos inclusivos que compõem os documentos do curso. Os debates acerca da Educação Especial e inclusiva ocorrem de maneira isolada em alguns aspectos dos documentos dos cursos, não havendo uma transversalidade deste tema. E, enquanto isso ocorrer, entendemos que o debate também se isolará sob a responsabilidade de alguns professores formadores mais engajados com a pauta inclusiva. Para nós, a questão se fortalecerá quando a inclusão não for um tema a ser discutido em alguns momentos, mas uma diretriz que norteie todas as ações formativas. E, quiçá, chegemos a um momento em que falar de educação inclusiva seja uma redundância, já que, para nós, o próprio ato de educar deve ser assumido como um compromisso contra qualquer forma de exclusão e discriminação.

Um ponto que precisa ser destacado, inclusive em respeito à realidade dos cursos investigados, é que a produção dos dados se deu no ano de 2021. Possivelmente, tais cursos já avançaram em muitos aspectos, inclusive em relação à perspectiva inclusiva. Em todo caso, entendemos que nossas reflexões podem ser tomadas ainda como aspectos necessários nas reformulações de outros cursos, que devem ser contínuas e ininterruptas. Como um limitante de nossa investigação, optamos por abordar o tema por meio de currículos prescritos, o que já foi aqui justificado. Em contrapartida, fica a sugestão para novas investigações que abordem as ações formativas de maneira mais prática, por exemplo, com entrevistas com formadores, coordenadores de curso, licenciandos etc.

Em conclusão para este momento, a formação inicial de professores com boa qualidade é indispensável a todos que irão atuar com os mais diferentes públicos e, apesar do desenvolvimento no que tange aos aspectos formativos referentes à Educação Especial e inclusiva, ainda se fazem necessários maiores debates, conhecimento das especificidades dos alunos e transversalidade acerca deste tema. Uma saída, do nosso ponto de vista, seria maior articulação entre as universidades e a Educação Básica, esse último como campo de atuação profissional futura dos licenciandos e espaço potencialmente formativo. Isso porque, se na universidade o debate ainda se apresenta em início de fortalecimento, nas escolas as demandas acerca da pauta da educação inclusiva são latentes e tensionam as práticas profissionais diuturnamente.

## Referências

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BERNI, V. U. S.; OMODEI, J. D. Educação inclusiva x formação docente: dificuldades encontradas frente ao desafio da adequação curricular. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v.11, n.6, p. 41-56, 2016.

BORGES, F. A.; CYRINO, M. C. C. T.; NOGUEIRA; C. M. I. A formação do futuro professor de Matemática para a atuação com estudantes com deficiência: uma análise a partir de projetos pedagógicos de cursos. **Boletim GEPEM**, n. 76, p. 134-155, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.html> Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 04 dez. 2022.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015.** Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 28, p.115-119, 10 de fev. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024.** Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

CARVALHO, R. E. **Temas em Educação Especial.** 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; KRUG, H. N. Formação inicial de professores de educação física frente a uma realidade de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, 2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEIMLING, N. N. M. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão. **Educação Unisinos**, v.17, n.3, p. 238-249, 2013.

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

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de pedagogia da faculdade de ciências e tecnologia da UNESP. **Nuances, estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 158-173, 2013a.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: MF Livro, 2008.

MACEDO, N. N. (2010). **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil, 2010.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação. 2011, p. 131-146.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999.

PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **Lei nº 18492, de 25 de junho de 2015**. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=13075&codItemAto=869754>. Acesso em: 08 jan. 2023.

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp., p. 703-718, 2015.

POKER, R. B.; VALETIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 876-889, 2017.

PRANDI, L. R.; FARIA, W. F.; NASCIMENTO, S. M. M.; SANTOS, V. C.; MATIMOTO, P. H. S.; FONTOURA, P. F. S.; MARANGONI, P. H. As marcas da inclusão educacional nos projetos político pedagógicos dos cursos de pedagogia da UNIPAR e da UFAC e sua relação com o desenvolvimento socioeducacional. **Educere – Revista da Educação**, v. 16, n. 2, p. 257-274, 2016.

ROLDÃO, M. C. Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, p. 151-165, 2003b.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, K. L. M.; MATOS, M. A. A. S. formação de professores no curso de pedagogia da UFAM para a inclusão de alunos com deficiência. **Educitec**, n. 3, 2016.

STIRLE, A. R. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na perspectiva dos licenciandos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2018.