



---

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
UM ENFOQUE INTERDISCIPLINAR**

Calixto Júnior de SOUZA<sup>1</sup>

**Resumo**

Almejando identificar a formação inicial de professores no âmbito do ensino superior, este estudo tem a intencionalidade de delinear as interfaces entre as áreas de Educação e Educação Especial. Tal delineamento proporcionará que seja concretizada uma análise dos cursos de licenciatura no tocante a identificar, refletir e cotejar a articulação da disciplina de Educação Especial nas matrizes curriculares. Para tanto, este estudo tem como objetivo timoneiro estudar a articulação com um enfoque interdisciplinar da disciplina de Educação Especial nos cursos de Educação Física e Pedagogia perpassando pelo estudo do Projeto Pedagógico de Curso como mediador do processo e, também, a reflexão das matrizes curriculares e do estágio supervisionado desses cursos para o processo de inclusão escolar. Com isso, como método este estudo acolhe o tipo descritivo postulado por Gil (2002) como forma de estudar a materialização desta articulação *in locus* na Universidade Federal da Grande Dourados, como forma de apontar os avanços, retrocessos e dilemas da formação inicial de professores nesta instituição de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, este estudo configura-se como um estudo de caso (ANDRÉ, 2008) na qual se almeja aprofundar na interação entre a formação de professores e o processo de inclusão escolar com foco na disciplina de Educação Especial.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores. Educação especial. Projeto pedagógico de curso. Processo de inclusão escolar.

**TEACHER TRAINING AND DISCIPLINE OF SPECIAL EDUCATION: AN  
INTERDISCIPLINARY APPROACH**

**Abstract**

Craving identify the initial training of teachers in higher education, this study has the intention of delineating the interfaces between the areas of Education and Special Education. This design will provide an analysis of the degree courses in relation to identifying, collating and reflect the articulation of the discipline of special education on curricular is achieved. Therefore, this study has the objective to study the helmsman conjunction with an interdisciplinary focus of the discipline of Special Education courses in Physical Education Pedagogy and permeating the study of the pedagogical project of Travel as a mediator of the process and also the reflection of curriculum matrices and the supervised these courses for school inclusion. With this method as this study accepts the descriptive postulated by Gil (2002) as a way of studying the materialization of this joint locus in the Federal University of

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente, é aluno regular do Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, também, é servidor público do Instituto Federal de Goiás (IFG), onde atua como Assistente em Administração no *Campus* de Inhumas.



Grande Gold as a way to point out the progress, setbacks, and dilemmas of teacher education in this institution for teaching, research and extension. Thus, this study appears as a case study (ANDREW, 2008) in which it aims to deepen the interaction between teacher education and school inclusion focusing on the discipline of Special Education.

**Keywords:** Initial teacher. Special education. Pedagogical course design. Process of school inclusion.

## Introdução

Parte-se, aqui, do pressuposto de que a disciplina de Educação Especial é somente parte de um contexto geral que afunila na área de Educação Especial. Nesse sentido, faz-se necessário estudar como se materializam as articulações dessa disciplina com as demais disciplinas do curso por meio da análise das matrizes curriculares do complexo curricular dos cursos de Educação Física e Pedagogia. Portanto, por meio de um enfoque interdisciplinar, este estudo tem como objetivo timoneiro refletir sobre a estruturação da disciplina de Educação Especial nas matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Considerando que o currículo é um processo bem como uma construção coletiva intimamente ligada às experiências do professorado no trato da prática enquanto intervenção e movimento em construção (SACRISTÁN, 2000), se faz necessário estudar a matriz curricular na UFGD como forma de reconhecer como se processa a sua articulação com as demais disciplinas. Para esse autor, o currículo é uma práxis que se reflete na prática, pois além de planejado ele também é avaliado coletivamente pelos pares envolvidos no processo.

No tocante ao teor de análise sobre a materialização da prática pedagógica no âmbito da formação inicial de professores, urge repensá-la para além do discurso e permeada por questões que não atingem os aspectos sociais e culturais. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 15-16) entende que o currículo “é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino”.

Como futuros professores, os discentes terão em suas salas de aula alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) com possibilidades de trabalhar com estes desde a educação infantil, o que implica estudar como se processa a formação inicial de professores em prol desse processo.

Almejando identificar a formação inicial de professores no âmbito do ensino superior, este estudo tem a intencionalidade de delinear as interfaces entre as áreas de Educação e Educação Especial. Tal delineamento proporcionará que seja concretizada uma análise dos cursos de licenciatura no tocante a identificar, refletir e cotejar a articulação da disciplina de Educação Especial nas matrizes curriculares.

Cabe ressaltar que muitos estudos recentes como Vitaliano e Manzini (2010), Bueno (1999), Krug e Silva (2008), Caetano (2009), Cocate (2008) et al. dentre outros, denunciam a falta de preparação do professorado para lidar com os alunos com NEE, especialmente aqueles que possuem deficiências severas. Posto isto, há uma ausência de estudos que façam uma contextualização nacional, com interfaces com a área de Educação Especial, nos cursos



de licenciatura, pois serão estes que irão formar futuros professores engajados em atuar na educação desses alunos.

Nesse contexto, a inclusão é um desafio para a realidade escolar, já que sua concretude perpassa por uma reestruturação do contexto escolar como a própria função social da escola e, sobretudo, é preciso transcender os velhos paradigmas da educação brasileira (MANTOAN, 2003). Ainda mais que atualmente persiste a dicotomia entre a formação de professores generalistas e/ou especialistas para atuar no ensino regular com as pessoas com NEE (BUENO, 1999).

### **Método**

Neste estudo, acolhe-se o procedimento de análise do tipo descritivo, pois segundo Gil (2002), esse procedimento possibilita averiguar as características de determinada população/grupo ou de um fenômeno, de forma que possa levantar opiniões, atitudes e crenças desse grupo, almejando desvendar as contradições e conflitos presentes no fenômeno estudado. O grupo investigado serão os discentes, futuros professores, dos cursos de licenciatura que serão licenciados em cada um desses cursos.

Será realizado um estudo *in locus* na UFGD com o intuito de compreender o processo de inclusão nesta instituição, essencialmente em relação aos cursos de Educação Física e Pedagogia. Essa parte se configura como um estudo de caso (ANDRÉ, 2008).

Segundo André (2008), a escolha do estudo de caso tem como ponto central a intencionalidade do pesquisador no que ele quer saber sobre o caso estudado, perpassando pela estruturação do propósito bem como da problemática a ser respondida pelo estudo. Para tal estudo, o objetivo em estudar essa instituição se deu pelo fato de encontrar-se nela os elementos necessários para explorar como se constitui o processo de inclusão escolar, tendo em vista que serão analisados dois cursos de licenciatura com a intenção de formar professores.

A escolha do estudo de caso possibilitará conhecer a realidade dos cursos de licenciatura, já que o estudo de caso prima pelas seguintes características: 1<sup>a</sup>) prevalece a importância em conhecer um fenômeno em particular; 2<sup>a</sup>) almeja conhecer os sentidos e contextos desse fenômeno particular em sua complexidade e totalidade; e 3<sup>a</sup>) avalia os processos dinâmicos do fenômeno estudado por meio de um ponto de vista muito próximo ao seu desenvolvimento natural (ANDRÉ, 2008).

### **Projeto pedagógico de curso inovador: um grassar interdisciplinar**

Com o intuito de atingir os objetivos almejados por este trabalho, a seção a seguir abordará apontamentos na relação entre a formação do ensino superior com um cunho inovador do projeto pedagógico de curso de modo a desvendar algumas reflexões para repensar a formação inicial de futuros professores dos cursos de licenciatura.

Inicialmente, reconhece-se que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um guia democrático no qual o curso esboçará uma organização curricular e pedagógica com o intuito de trilhar resultados profícuos para o futuro, perpassando por uma organização coletiva e, coerentemente, articulada com a realidade do curso com vistas a propiciar terrenos de diálogo com espaços de transformação.

Coadunando com esse pensamento, Veiga (2004) caracteriza o projeto pedagógico como algo que “relaciona-se com um tempo a vir, com o futuro de que constitui uma



antecipação, uma visão prévia. Nesse caso, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente” (p.15).

Neste sentido, a estruturação do PPC como mediador coletivo de um determinado grupo conduz a fazer escolhas, definir intenções e perfis profissionais, bem como orientar e decidir focos decisórios no que se refere à forma de conceber o currículo e a prática pedagógica (VEIGA, 2004).

Ademais, um projeto pedagógico comprometido com a mudança cria condições para a ruptura de práticas já enraizadas, já que essas pregam um viés fragmentado e especializado do saber e, não obstante, instala-se uma cegueira para aceitação da diversidade humana e cultural da escola.

Sacristán (2000) afirma que o currículo é um processo teorizado por um coletivo de protagonistas que estão diretamente ligados à prática pedagógica. Ele é materializado na prática com a intencionalidade de possibilitar arranjos e rearranjos no ensino por meio de estratégias para melhor adequá-los a realidade concreta em que ele está sendo aplicado. Para tanto, esta dinamicidade na elaboração do currículo permite que ele seja constantemente reelaborado com o intuito de possibilitar melhorias para um coletivo, inclusive para os alunos que estão diretamente ligados na materialização do currículo.

Corazza (2001) contribui no sentido de conceber o currículo de uma forma pós-crítica, permitindo construir um pensamento de mudança a partir da prática e ao mesmo tempo de imperfeição, de modo a possibilitar um saber que seja articulado com as necessidades da prática pedagógica, já que “funciona como a própria forma de saber pós-crítico: um saber que não permite saber tudo” (p.18). Dessa forma, a pesquisa pós-crítica enseja tratar o novo por meio do específico com laços de coletividade, destacando como principal tarefa política “a pesquisa pós-crítica quer transformar o funcionamento da linguagem de um currículo, na direção de modificar as suas condições de enunciação, fornecendo-lhe planos infinitos de possíveis” (p.20).

Concebendo esta exposição inovadora do trato do PPC no ensino superior, faz-se necessário dialogar tal proposta inovadora com o processo de inclusão escolar, tendo em vista que tanto uma proposta inovadora de conceber o PPC como o processo de inclusão escolar ‘falam a mesma língua’.

No tocante às adaptações que podem ser instrumentalizadas nas práticas do professorado, é preciso diferenciar duas formas: a não planejada e a crítica-conscientizadora. Uma adaptação não planejada é aquela em que o professor realiza de forma instintiva e muito ligada ao momento da efetuação da atividade, não considerando a individualidade do aluno e muito menos quais as situações que podem ser positivas para a inclusão do aluno. Factualmente tal adaptação poderá levar a vários momentos de exclusão pelo desconhecimento e descomprometimento com a inclusão escolar. Por outro lado, uma adaptação crítica e conscientizadora é aquela na qual o professor tem conhecimento de quais potencialidades do aluno podem ser exploradas no momento da inclusão. Isso perpassa pela estruturação do planejamento do professor envolvendo ações que possibilitem um espaço fecundo para trabalhar o respeito ao outro, o trabalho mútuo e também o espírito de coletividade.

Ao conceber a concretização de um PPC inovador e comprometido com o desafio das diferenças, é necessário a criação de um currículo flexível e aberto que possa prover melhorias para todos os alunos, mediante as necessidades específicas por meio das competências, por uma relação dialética entre os vários protagonistas do ambiente escolar: professor-aluno-diretor-comunidade-família (MINETTO, 2008).



Relacionando tal pensamento com o processo de inclusão, destaca-se que, atualmente, ainda existe a dicotomia entre ensino regular e ensino especial na qual, muitas vezes, o sujeito é direcionado intencionalmente para o ensino especial sem ao menos terem sido estudadas suas potencialidades para ser incluído no ensino regular. Portanto, isso denota o retorno a uma identidade passada, tendo em vista que tal processo segrega o indivíduo das instâncias educacionais onde ele tem pleno direito de exercer o seu papel de cidadão.

Num olhar mais realista da organização escolar é possível identificar vários entraves à inclusão escolar que, até hoje, resistem e persistem nessa organização com um caráter intrinsecamente de exclusão, são eles: currículos desarticulados com a realidade social; a falta de acessibilidade<sup>1</sup> principalmente para as pessoas com NEE; falta de procedimentos de avaliação para validar o processo de inclusão escolar, avanços e/ou retrocessos; falta de recursos para fundamentar e fomentar a estrutura escolar nos seus aspectos pedagógicos e estruturais; falta de professores qualificados, e não somente especializados, que têm o desejo de contribuir para a inclusão escolar como algo a ser conquistado e batalhado; organização educacional sucateada com a nova realidade sócio-cultural da escola.

Destarte, para fortalecer o surgimento de um professor inclusivo, urge a formatação de uma formação crítica no sentido de desvendar os processos excludentes que sempre estiveram presentes no nosso cotidiano sócio-educativo e, acima de tudo, reorganizar novas posturas práticas e conceituais com a finalidade de encarar o processo de inclusão com seriedade e compromisso. Segundo Mantoan:

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do novo ensino, em todos os seus níveis (...) a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. (MANTOAN, 2003, p.81).

Nesse contexto, se faz oportuno pensar como está sendo construída a representação das pessoas com NEE, partindo do pressuposto de que elas estão imersas em um contexto demarcado pelo hibridismo cultural bem como pela constituição de múltiplas identidades e, não por menos, a concretização das atuações dessas pessoas com transparência no processo de inclusão perpassa pela estruturação de uma sociedade mais democrática e inclusiva em sua essência.

### **Análise da disciplina de Educação Especial na UFGD**

Adentrando nos estudos da disciplina de Educação Especial da UFGD onde são alocados os cursos de Educação Física e de Pedagogia, é preciso estudar como ela se configura, pedagogicamente falando, no âmbito do trabalho materializado pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) enquanto planejamento e pela matriz curricular. Tal planejamento internaliza valores, crenças e hábitos não sistematizados e também sistematizados pelos sujeitos que agregam seus valores neste capital intelectual (BOURDIEU, 1983).

Por meio do próprio PPC dos cursos de Educação Física e Pedagogia desta instituição a ementa da disciplina de Educação Especial contempla os seguintes conteúdos temáticos:



---

Paradigma da educação inclusiva. Marcos conceituais, políticos e normativos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Diversidade, diferença, cultura e bilingüismo: implicações no cotidiano escolar. Práticas pedagógicas inclusivas: as adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar. A formação de professores no contexto da educação inclusiva. (PPCs, p. 31; 39)

A disciplina de Educação Especial tem a missão de contextualizar os conhecimentos gerais sobre o processo de inclusão escolar demonstrando as peculiaridades da política de educação especial de inclusão, população-alvo, posturas que levem à valorização e à aceitação da diferença no âmbito da prática pedagógica. Prezando pelo conhecimento das adequações curriculares, metodológicas e organizacionais do sistema escolar, e por fim uma formação de professores que instigue a realidade de uma educação inclusiva.

A referência da disciplina de Educação Especial é possibilitar entendimento, ressaltando a condição de tratar a formação inicial de professores, sobre as potencialidades dos alunos com NEE por meio de aspectos humanos que resultam em autoestima e competências que possibilitem enxergar tais potencialidades.

Nesse sentido, uma educação inclusiva assume o papel de promover o acesso dos alunos com NEE ao ensino regular, por meio de uma educação baseada em competências de modo que esses alunos possam ter permanência e sucesso de acordo com o seu processo de ensino e aprendizagem. Não obstante esse acesso, o ensino regular pautado em uma educação inclusiva também permite a ida dos alunos com NEE para os espaços de ensino especial como forma de contornar as carências de aprendizagem.

É pertinente demonstrar que os conceitos de Inclusão e de Educação Especial possuem contextualizações diferenciadas, ainda que um complemente o outro no processo de inclusão escolar. Santos (1999) demonstra que os conceitos de desigualdades e de exclusão apresentam-se justapostos, porém com ressalvas para os mecanismos hierárquicos de exclusão. Não obstante os discursos velados de Inclusão, a exclusão insiste em tornar-se mais resistente ao discurso e materializar-se na prática, não possibilitando a ascensão de muitos grupos que seriam contemplados pela Inclusão. Justamente o conceito de Inclusão é contraposto ao conceito de exclusão, característica do sistema capitalista que comumente impõe um modo de ser e um *habitus* de viver que não são equivalentes aos valores simbólicos (BOURDIEU, 1983) da realidade dos alunos com NEE.

O lugar da disciplina de Educação Especial no currículo deverá ser repensado no intuito de melhorar a simbiose dos professores bem como de práticas inclusivas. Portanto, almeja-se promover que a teoria seja concretizada pela prática, e esta por sua vez dialeticamente possa ressignificar a melhoria da teoria pela materialização de mudanças, reformas e revoluções no que tange a conceber a prática pedagógica com cunho crítico e consciente.

A disciplina de Educação Especial, nos currículos de ambos os cursos, possui a carga horária de 72 horas e está prevista para o terceiro semestre.

Em ambos os cursos, o terceiro semestre é concebido como ideal no intuito de possibilitar flexibilização no trabalho coletivo e pedagógico de uma futura modificação, e diante desse aspecto pode-se pensar em mudanças em prol do processo de inclusão escolar no âmbito do ensino superior. Acreditamos que tal estratégia de tempo deva transpor o cunho ideológico com a finalidade de não ficar somente na teoria e na elaboração do PCC. Destarte,



possa concretizar as mudanças plausíveis no ano seguinte, por meio da própria prática e dos relatos dos professores, por meio de reuniões em grupo.

A disciplina de Educação Especial é obrigatória na UFGD. Isso, infelizmente não é realidade em todo o Brasil visto que não há legislação que garanta essa disciplina.

Diante do exposto, supomos que os professores das outras áreas afins não dominem os conteúdos e conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão escolar, particularmente, o ensino de alunos com NEE, e da área de Educação Especial. O que fazer para diminuir tal carência na docência?

Múltiplas alternativas poderão ser esboçadas para lidar com essa carência e limitação de conhecimento e este estudo propõe sugestões que possam ser adequadamente estudadas para evitar confusões de discursos e práticas inclusivas perante o processo de inclusão escolar.

Um dos caminhos a serem trilhados com vistas à diminuição da carência na docência perante o processo de inclusão escolar se refere a realizar um trabalho colaborativo, com enfoque interdisciplinar, do qual o fazer pedagógico possa se tornar uma intervenção coletiva. Para tanto, urge a realização de projetos de pesquisa e extensão que possam envolver o corpo de docentes e os discentes. Assim, a formação inicial de professores construirá um processo de ensino e aprendizagem que possa auxiliar a troca mútua de conhecimentos. O intuito desse trabalho é possibilitar entendimento da realidade dos alunos com NEE por meio de um trabalho que valorize as competências em detrimento da valorização das limitações que são sensíveis a cada deficiência.

A partir do momento que ambos os cursos concebem a disciplina nos passos iniciais da formação inicial de professores, podem-se ter a presença de dois aspectos: o primeiro é que essa disciplina seja concebida como somente teórica sem almejar a concretização de seus fundamentos e ensinamentos na prática e o segundo aspecto é a omissão dessa disciplina para fundamentar posturas inclusivas no estágio supervisionado tendo em vista que, se ministrada no primeiro semestre, os discentes poderão não construir, de forma autônoma, um pensamento de articulação de tais posturas com as outras disciplinas, inclusive com o estágio supervisionado.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho é que a disciplina seja oferecida de forma interdisciplinar com temas transversais, com a finalidade de favorecer um vir a ser colaborativo entre os vários docentes de ambos os cursos.

Em outras palavras, os temas transversais seriam o nível elementar para o processo que, associado às tensões e conduções positivas e negativas no caminho do ensino, se materializam no amadurecimento de um trabalho colaborativo do professorado em construir um projeto de curso que seja interdisciplinar. Interdisciplinar em ser processo de inclusão: reflexivo, crítico, articulado, inacabado e sempre significando um pensar a própria realidade.

Com isso, a interdisciplinaridade é uma proposta crítica e coletiva de encarar o processo de formação inicial de professores, superando a fragmentação de conhecimentos e atribuições dos docentes praticados comumente nos cursos de graduação. Portanto, é condição peculiar a formação inicial de professores formar futuros professores que possam pensar coletivamente a sua prática pedagógica em suas futuras atuações de ensino, de modo a conceber um processo de ensino e aprendizagem que seja coerente com as necessidades e demandas de todos os alunos, inclusive os alunos com NEE.

Tal ponto de partida pode ser observado na pesquisa de Vitaliano e Manzini (2010), na qual os participantes denunciaram a necessidade de articulação entre as áreas de Educação e de Educação Especial. Os autores apontaram que as disciplinas pertencentes às essas duas áreas podem trabalhar a interdisciplinaridade no curso de Pedagogia, cuja intenção é tratar os



conhecimentos ligados à inclusão escolar como temas transversais nas outras disciplinas do curso.

Por meio da análise das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e Pedagogia, outra disciplina que tem sua parcela de contribuição direta no processo de inclusão escolar se refere à de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sendo legalmente regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, a disciplina de Libras permite a ampliação da formação de professores a partir do momento que permite o aprendizado de outra língua enquanto mecanismo de comunicação entre os sujeitos, os surdos e os não surdos. Nesse sentido, o processo de inclusão escolar, pressupõe que o sujeito esteja disposto ao aprendizado, pois na sociedade ele conviverá com pessoas com deficiência e, assim, deverá aprender os mecanismos de comunicação do outro que pertence ao seu próprio meio social.

Além das disciplinas de Educação Especial e de Libras pertencentes às matrizes curriculares dos cursos estudados, outras disciplinas também podem ser listadas como potenciais para auxiliar a disciplina de Educação Especial em possibilitar um processo de inclusão escolar. São elas: Tópicos em Cultura e Diversidade Étnorracial, Didática, Educação Física Adaptada (para o curso de Educação Física), Estágio Supervisionado, Currículo da Educação Infantil I e II e as disciplina de Currículo (para o curso de Pedagogia, Educação e TCIs (para o curso de Pedagogia), Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, Educação Física Escolar I e II, dentre outras.

Com uma gama de disciplinas articuladas com os objetivos propostos pela disciplina de Educação Especial, é possível pensar em um processo de ensino que se pautar por uma aprendizagem coerente com o processo de inclusão escolar. Sobretudo para o melhor entendimento das especificidades dos alunos com NEE e a consistente permanência desses alunos no processo de aprendizagem.

### **O vivenciar da prática: o estágio supervisionado em questão**

Anteriormente, como nos cursos estudados as disciplinas estavam no 4º e 5º semestres dos cursos, pode-se pensar que isso favoreceria a articulação com outras disciplinas. Contudo, como forma de favorecer essa articulação, a disciplina de Educação Especial poderia ser oferecida no terceiro semestre, pois não seria precoce demais, já que teria passado por algumas disciplinas teóricas e básicas de ambos os cursos. Além disso, ainda têm-se demais semestres e, principalmente, os estágios supervisionados nos quais os discentes poderiam ainda ter tempo para discutir com os demais professores, além dos professores supervisores, os conteúdos e práticas observadas e vivenciadas nas experiências de campo.

Uma formação inicial de professores com essa perspectiva será grande incentivo para os discentes que poderiam ter como modelo seus preceptores ligados ao estágio supervisionado, tanto o professor da disciplina de estágio como também os professores que os supervisionam no estágio na escola. Dessa forma, os formadores podem continuar os seus estudos na perspectiva da inclusão escolar por meio de uma formação continuada. Tendo em vista que o vir a ser do processo de inclusão escolar é aumentar o acesso dos alunos com NEE no âmbito do ensino regular e, assim, a permanência desses alunos está diretamente relacionada ao sucesso desse processo.

Isto posto, a formação inicial de professores torna uma constante busca pelo conhecimento e uma constante construção do saber por meio da prática pedagógica, nesse sentido “não uma formação aligeirada, lacunar, mas uma formação que permita aos futuros





professores assumirem sua tarefa, bastante completa, de modo a contribuir, decisivamente, com uma educação mais humana e inclusiva” (MELO, 2008, p.87).

Portanto, o estágio supervisionado se torna um momento de práxis inclusiva<sup>ii</sup> significativa para o discente se identificar com a atuação, já que o estágio “é o momento em que o estagiário verá um *flash* de sua possível atuação no futuro. Ainda como aprendiz ele pode espelhar-se na prática do outro e dá chances ao outro de também se ver, ainda, aprendendo. Permite-lhe vivenciar a ética da profissão e enriquecer seu relacionamento humano” (op.cit, p.125).

Por meio da análise dos PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia<sup>iii</sup>, nota-se que o estágio supervisionado nesses cursos se apresenta em vários níveis de ensino, isto é, desde a educação infantil até chegar ao ensino médio. Este modelo oportuniza aos discentes o acesso aos conhecimentos nesses diferentes níveis de ensino no que se refere à peculiaridade do processo de ensino e aprendizagem de cada estágio de desenvolvimento do alunado. Portanto, nesse modelo os discentes podem internalizar um aprendizado para suas futuras atuações de um modo polivalente e consciente, pois conhecerá o processo de aquisição do conhecimento de forma singular ao nível de ensino bem como ao nível potencial do alunado.

Articulando tal amplitude do estágio supervisionado de ambos os cursos ao abordar as várias instâncias de ensino no processo de ensino e aprendizagem com o processo de inclusão escolar, é possível conjecturar que ele renderá bons frutos para a melhor percepção dos discentes perante as necessidades e potencialidades dos alunos com NEE. Há de se destacar que os discentes poderão ter uma visão ampliada de como são efetivadas as práticas inclusivas.

Essa postura interventora pode significar um momento de sistematizar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Especial bem com das outras disciplinas do curso, ressaltando o compromisso dos cursos em possibilitar a aproximação, mediação e colaboração entre essas duas grandes áreas do conhecimento que, por si só, não conseguem proporcionar uma educação para todos e muito menos ampliar os olhos para além do prisma do igual, conforme, tradicional e exclusivo.

Acima de tudo, além dos cursos estruturarem seus PPCs com aproximações com o processo de inclusão escolar e com a realidade dos discentes do ensino superior, faz-se necessário que o PPCs desses cursos tenham correspondência com o Projeto Político Pedagógico da escola em que eles atuarão, de modo que tal relação possa significar atender aos objetivos de ambas as instituições formadoras:

Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (CNE-CP, Parecer nº 27/2001).

No contexto do estágio supervisionado como mediador das relações entre a instituição formadora e a instituição a ser realizada a intervenção pedagógica, há que se destacar, conforme Melo (2008), Miranda (2008) e Silva (2008). Cada lócus de estudo no tocante à área do conhecimento de cada sujeito-investigador, procedimentos metodológicos aplicados e



ambiente de intervenção do estágio supervisionado, que pensar o estágio supervisionado como uma plena indissociabilidade entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, a teoria não pode coexistir sem a presença da prática, pois uma visão crítica e consciente de um vir a ser reflexivo e transformador pautado em uma união colaborativa será profícuo para estabelecer uma formação inicial de professores com um espírito de constante mudança e transformação da própria prática pedagógica.

Dessa forma, o estágio supervisionado deve ser estruturado com o intuito de transcender o âmbito do ensino e concretizar uma constante reflexão-ação sobre a prática com a finalidade de repensar a teoria que a precede. Em outras palavras, a estruturação do ensino atrelado à pesquisa como forma de ampliar a atuação nesse estágio para a concretização de um momento de regência que possa significar a afirmação dos conhecimentos internalizados durante as disciplinas do curso em detrimento de encará-lo como um momento de observação ou atividade obrigatória.

Considerando que a construção do PPC é sempre coletiva e envolve os anseios de um vir a ser profissional para o mercado de trabalho, faz-se necessário organizar o PPC de modo a contemplar a formação inicial de professores com vistas a possibilitar um processo de inclusão escolar que constantemente reorganize-o de modo coerente com a inclusão dos alunos com NEE.

Conceber o PPC como um planejamento estratégico que constitua como um trabalho pedagógico e coletivo materializado pela triagem, acolhimento, constatação, reflexão e a intervenção mais coerente e coesa com as necessidades e/ou potencialidades dos alunos com NEE. Eis que o processo de inclusão escolar deve contemplar a avaliação constante em detrimento de um ensino tradicional que contemple somente como constatação quantitativa sem considerar as competências que foram construídas pelo alunado.

Há que se destacar que não se pode focar tão somente na disciplina de Educação Especial a função de facilitar a disseminação de subsídios e conteúdos para melhor compreender os alunos com NEE, pois faz-se necessário que haja uma interdisciplinaridade. Portanto, é preciso pensar no papel das várias disciplinas do curso em desempenhar uma colaboração mútua para contextualizar a teoria e a prática de determinada disciplina relacionando-a com as peculiaridades do alunado, essencialmente dos alunos com NEE.

Quiça, essas questões sejam o palco de discussões entre as áreas de Educação Geral e da Educação Especial cuja intenção estará, por um lado, entre a inclusão de novas disciplinas incentivadoras do processo de inclusão escolar, inclusive para a inclusão dos alunos com NEE no contexto do ensino regular e, por outro lado, a simbiose entre as várias disciplinas do curso com a finalidade de angariar forças para dissipar os conhecimentos do processo de inclusão escolar, tendo como pressuposto primário a interdisciplinaridade. Contudo, cabe analisar na articulação a intenção em prol do processo de inclusão escolar a fim de sempre reservar um espaço fecundo que garanta a concretude desse processo no processo de ensino e aprendizagem.

## **Conclusão**

Isso pode estar relacionado com a ideia de que ela seja articulada no início do processo de formação, isso poderá melhorar a interdisciplinaridade da disciplina de Educação Especial com as demais do curso de modo que os discentes possam instigar e provocar os docentes das outras disciplinas a trabalharem com temáticas transversais que tenham como pano de fundo a inclusão escolar. Poderia com esse repertório, já no início do curso, construir uma visão otimista criticando os conhecimentos das demais disciplinas.



Em relação à primeira situação, não obstante a carga horária suficiente para o processo de aprendizagem para inclusão escolar, nota-se que ela é insuficiente para proporcionar a interdisciplinaridade no complexo curricular de cada curso, haja vista os temas, conteúdos e estratégias previstos na ementas. Nesse sentido, considerando que nos cursos a disciplina de Educação Especial tem um caráter teórico, tal alocação pode ser apenas um amontoado de discursos e práticas que sejam inclusivas no âmbito do ensino superior e, sobretudo, uma consequência para as futuras atuações de ensino dos discentes. Esse aligeiramento de reflexões inclusivas podem desvencilhar posturas que não coadunam com o processo de inclusão escolar dos alunos com NEE, não significando mudanças na forma de conceber um ensino pautado em uma educação inclusiva e que seja total no seu acesso e para todos em sua permanência.

Já em relação à segunda situação, ela está em nosso ver, em um momento ideal para possibilitar a interdisciplinaridade com as outras disciplinas do curso bem como uma disciplina a ser explorada pedagogicamente no estágio supervisionado, contudo possui baixa carga horária. Portanto, a tendência para a melhoria dos cursos de Educação Física e de Pedagogia se refere à realocação no currículo de modo que ela possa ser cultivada no próprio curso, especificamente, se tratando daqueles alunos que possuem necessidades mais severas e pouco estudadas. Tal atitude de mudança pode melhorar a postura de resiliência por parte dos discentes diante de situações difíceis de serem tratadas durante a prática pedagógica em aceitar os alunos com NEE.

Nesse sentido, destacamos a disciplina de Educação Especial como mediadora de tal processo com a finalidade de aproximar as duas grandes áreas de Educação Especial e Educação Geral. Ressalta-se que tal aproximação não é uma tarefa fácil e ainda não marcada por agruras, pois exige que seja repensado sobre um novo PPC que contemple as diferenças, assim como a interdisciplinaridade enquanto processo de trocas de saberes e de competências. Portanto, o processo de inclusão escolar pressupõe uma constante busca pelo ato de incluir e pelo ato de praticar, haja vista os marcos legais que só denunciam avanços no âmbito da teoria deixando, muitas vezes, o âmbito prático em regressão e descaso.

Por meio das análises das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física e de Pedagogia da UFGD, pode se concluir sobre os aspectos determinantes para a articulação da disciplina de Educação Especial perante o currículo que: 1º) a baixa carga horária para possibilitar que essa disciplina atinja todos os objetivos propostos pela sua ementa, já que isso perpassa pela interdisciplinaridade nos cursos; e 2º) a inadequação da alocação dessa disciplina nos passos iniciais da formação que, por um lado, possibilite uma visão geral sobre os princípios e os conceitos de inclusão escolar, por outro lado, não consegue dialogar com as outras disciplinas e, ainda, não permite um processo de ensino e aprendizagem pautado em vertentes que instiguem a prática dessa disciplina e nas demais.

## **Referências**

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.



CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência:** o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito do Santo. 2009. 236 f. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito do Santo, Vitória, 2009.

COCATE, P. G. et al. Percepção dos discentes do último período do curso de educação física quanto à sua formação para atuar com pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino. **Revista Digital**, n. 126, Buenos Aires, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/educacao-fisica-formacao-para-atuar-com-pessoas-com-necessidades-especiais.html>>. Acesso em: 22 maio 2012.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. São Paulo: Argos, 2008.

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

KRUG, H. N.; SILVA, M. S. da. A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos iniciais de ensino fundamental. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 123, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.html>>. Acesso em: 22 maio 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial:** conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira e Marin: 2008. p. 92-122.

MINETTO, M. de. F. **Currículo na educação:** entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

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

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior:** projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-45.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação**



---

**de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.**  
Londrina: Eduel, 2010. p. 50- 112.

---

<sup>i</sup> Reconhecendo que a acessibilidade envolve não apenas um lado arquitetônico, ou infraestrutural, mas também lados mediadores educacionais, sociais, econômicos-políticos.

<sup>ii</sup> Conforme Lima (2008, p.108), os professores formadores, os professores em serviço e os futuros professores estão habituados, sob uma crença de igualdade, ordem e progresso, por um modo de pensar fragmentado, mecanicista, causal, linear e descontextualizado, acentuando e permanecendo o distanciamento da práxis inclusiva.

<sup>iii</sup> Conforme os PPCs dos cursos de Educação Física e de Pedagogia, o estágio supervisionado consiste em período de dois anos, sendo que no curso de Educação Física ele contempla a educação infantil, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, ao passo que no curso de Pedagogia ele contempla a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental.