

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA¹

SPECIAL EDUCATION IN TEACHER TRAINING: A STUDY ON UNDERGRADUATE COURSES IN PEDAGOGY

Cláudia Alves Rabelo PEREIRA²
Selva GUIMARÃES³

RESUMO: Este texto apresenta resultados de uma investigação sobre a Educação Especial (EE) na formação inicial dos professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais. Trata-se de uma análise documental e bibliográfica utilizando-se como principais fontes as Diretrizes legais e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Em 2018, identificaram-se dez cursos ativos, na modalidade presencial, nas Universidades: UNIFAL, UFJF, UFLA, UFMG, UFOR, UFSJ, UFU, FACIP/UFU, UFV e UFVJM. Constatou-se que os PPC atendiam às Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores de Pedagogia, aprovadas em 2006. Todos os cursos ofertavam componentes curriculares relacionados à EE, porém com uma carga horária (CH) reduzida em relação à CH total. O estudo de “Libras” figura em todos os PPC em atendimento ao Decreto nº 5.626/2005. A análise comparativa dos documentos corrobora pesquisas anteriores, a saber: Deimling (2013), Omote e Marinho (2017), Pedroso, Campos e Duarte (2013). A EE ocupa um espaço restrito nos currículos, nos objetivos, no perfil do egresso, na CH, na organização das trajetórias formativas, o que representa uma lacuna na formação inicial. Essas evidências indicam a necessária ampliação do espaço da EE nos Cursos de Pedagogia e a formação contínua dos docentes nessa área no sentido de concretizar a educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação docente. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT: This text presents results of an investigation on Special Education (SE) in the initial formation of teachers of Early Childhood Education and initial grades of Elementary Education, in the Pedagogy degree courses offered by the Federal Universities of Minas Gerais, Brazil. It is a documentary and bibliographic analysis using as main sources the Legal Guidelines and the Courses Pedagogical Master Plans (PMP). In 2018, ten active courses were identified, in the face-to-face modality, at the Universities: UNIFAL, UFJF, UFLA, UFMG, UFOR, UFSJ, UFU, FACIP / UFU, UFV and UFVJM. It was found that the PMP met the National Guidelines for Higher Education Courses, approved in 2006. All courses offered curricular components related to SE, but with reduced course hours (CH) compared to the total CH. The study of “Sign Language” was included in all PMP in compliance with Decree 5,626/2005. The comparative analysis of the documents corroborates previous research, such as: Deimling (2013), Omote and Marinho (2017), Pedroso, Campos and Duarte (2013). SE occupies a restricted space in the curricula, in the objectives, in the profile of the graduate, in the CH, in the organization of the formative trajectories, which represents a gap in the initial formation. These evidences indicate the necessary expansion of SE space in Pedagogy Courses and the continuous training of teachers in this area in order to make inclusive education real.

KEYWORDS: Special Education. Teacher training. Pedagogy Course.

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo requer dos professores múltiplos saberes e habilidades no trabalho cotidiano escolar, marcado por diferenças, diversidade e inovações. É nesse cenário de

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>

² Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. Universidade Federal de Uberlândia. claudia.pereira@ufu.br/crabelopereira@uol.com.br. Uberlândia/Minas Gerais/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1019-7057>

³ Pós-doutorado em Educação pela UNICAMP. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora de Produtividade do CNPq 1B. selva.guimaraes@uniube.br/selva@ufu.br. Uberlândia/Minas Gerais/Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8956-9564>

desafios educativos do mundo globalizado que, continuamente, as identidades docentes se (re) constroem. Diante disso, justifica-se investigar a formação docente e suas implicações para os saberes e as práticas pedagógicas nos contextos escolares.

Compartilhamos a concepção de que o processo de formação docente não se restringe a um determinado tempo de vida, tampouco ao espaço escolar e universitário. Extrapola os muros da escola e perpassa o cotidiano, os espaços culturais, de lazer e tantos outros espaços educativos. De acordo com a literatura da área (Gauthier, Martineau, Desbiens, Malo, & Simard, 1998; Tardif, 2000), os saberes docentes são plurais, constituídos de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior (Lei nº 9.394/1996 - LDB) do Brasil e as Diretrizes Nacionais, a formação do professor para a Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) dá-se nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. A Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Resolução nº 1/2006).

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, em seu Capítulo IV, §3º, prevê que: “A formação inicial de profissionais do Magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural”. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013), a formação de professores da Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), incluindo a formação de professores para a Educação Especial (EE), deve ser realizada nos cursos superiores de Pedagogia. Logo, Universidades, Centros Universitários e Faculdades passaram a ser o *locus* da formação inicial docente. Cabe às Universidades, segundo as DCN, desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a produção e a disseminação das ciências, das tecnologias, das inovações, das culturas e das artes, de modo a promover a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social (DCN, 2013).

Relembramos que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) assegura aos brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil o direito à educação escolar de forma universal. Assim, independentemente de renda familiar, a educação deverá ser ofertada pelo Estado, tal como preconiza o artigo 205 da Constituição. No entanto, percebemos, na experiência cotidiana, o quão desafiador é a construção de um ambiente educacional com base nos princípios de inclusão. Nesse viés, a construção de um contexto social e escolar inclusivo é de extrema relevância para assegurar os direitos de aprendizagem de todos, incluindo os direitos das pessoas com deficiência. Entendemos a educação inclusiva como um direito humano, um processo que possibilita combater e erradicar os estereótipos sociais que separam os ditos “normais” dos “anormais”. É o processo no qual as diferenças favorecem o crescimento do grupo, do coletivo. Para que seja efetivado, é necessário romper com os padrões convencionais de ensino

e de aprendizagem, e criar condições para efetivar um processo em que todos contribuam para a concretização, de fato, do direito de aprender.

Compreendemos que isso depende de um conjunto de fatores, desde as condições de trabalho dos docentes e dos profissionais da educação, das condições físicas e dos materiais dos espaços, da democratização dos ambientes escolares, de políticas públicas, da existência de material didático específico para docentes e discentes e, sobretudo, da formação de profissionais em EE.

Nessa perspectiva, consideramos relevante investigar os Cursos de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais (UF), como espaços de formação de professores que atuam na Educação Básica: EI e EF, incluindo a EE (Pereira, 2019). O universo de pesquisa foi composto pelos Cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais, como espaços de formação de professores que atuam na EE. Questionamos: quais são os componentes curriculares do curso de Pedagogia que focalizam o processo ensino e aprendizagem na EE? As disciplinas ofertadas possibilitam ao futuro professor subsídios para promover a educação escolar dos alunos público-alvo da EE? Qual o perfil do egresso delineado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)? Como é abordada a EE nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das UF, situadas no estado de Minas Gerais? De que maneira as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia contribuem para a formação dos professores para trabalhar com alunos público-alvo da EE?

Este texto apresenta alguns dos resultados da pesquisa realizada no período 2017-2018 e tem como foco a EE nos projetos pedagógicos e componentes curriculares de cursos superiores de Pedagogia. Analisamos a formação do professor pedagogo, naquilo que é pertinente à EE, em cursos de Pedagogia que formam os professores da EI e dos anos iniciais do EF. Partindo da necessidade de compreensão e debate sobre os PPC e do relevante papel social do pedagogo/professor para a formação do cidadão, delineamos como objetivo geral da pesquisa analisar a formação inicial dos professores de EI e dos anos iniciais do EF para atuação na EE. O estudo deteve-se nos PPC dos cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais.

2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico e documental no campo da abordagem qualitativa da pesquisa em educação. Ao longo do processo investigativo, realizamos um diálogo teórico-metodológico com as obras de referência no campo da formação de professores, como (Freire, 2001; Libâneo, 2010; Saviani, 2012), Educação Especial (Bueno, 1999; Glat, 2004; Jannuzzi, 2004; Mantoan, 2003; Mazzotta, 1993, 2005) e o *corpus* documental.

Pesquisar é refletir sobre experiências, ou mesmo experienciar aquilo que se investiga. Portanto, cabe ao pesquisador a escolha do método, das fontes, dos referenciais. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa forma de abordagem permite-nos construir um cenário e não tão somente avaliar cenários pré-definidos. Segundo os autores, nesse processo, cabe ao investigador construir dados e fazer seu rigoroso registro. A utilidade do estudo está ligada à capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão, bem como a construção de uma consciência mais ampla da natureza da vida social (Bogdan & Biklen, 1994).

Acreditamos que a pesquisa bibliográfica e documental possibilita ao pesquisador ampliar a capacidade de leitura, seleção e análise das posições adotadas por diversos autores que tratam da temática e que apresentam argumentos relevantes sobre ela. A pesquisa bibliográfica e documental favorece o exercício acadêmico de comparar, criticar e analisar a maneira como cada autor avalia os mesmos fatos e problemas. A partir da leitura, selecionamos os autores que apresentavam maior relação com nosso objeto de investigação. Flick (2009) destaca, na análise da literatura na pesquisa qualitativa, o uso pelo pesquisador de *insights* e informações literárias como forma de conhecer o fato/problema, buscando nela as respostas que necessita.

Os documentos, como fontes de pesquisa, não somente representam evidências, visões da realidade, como também se destinam a um objetivo específico. Realizamos uma comparação, considerando-os como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” e, no momento da seleção, averiguamos “a autenticidade, a credibilidade, a representatividade e significação” (Flick, 2009, p. 233-234).

Segundo Cellard (2012, p. 298), ao realizarem a análise documental, o pesquisador deve ter “o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações”. Tendo como referencial o autor supracitado, reconhecemos a necessidade de um olhar crítico por parte do investigador, bem como a prudência e avaliação adequadas à documentação analisada em cinco dimensões primordiais: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica do texto. O *corpus* documental foi composto por documentos e dados oficiais das convenções internacionais, das políticas públicas nacionais, os PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das UF investigadas, as fichas de disciplinas (componentes curriculares - CC) relativas à EE, além de teses, dissertações, livros, capítulos, e artigos científicos que abordam o tema.

O universo da investigação foi escolhido a partir de um levantamento realizado no sítio do Ministério da Educação (<http://emec.mec.gov.br>). Identificamos um grande número de universidades, institutos e faculdades que ofertavam o curso de Pedagogia no Brasil (em 2018, eram 2.040) e, mais especificamente, em Minas Gerais - MG (185 cursos), na modalidade presencial. Verificamos uma pulverização de Cursos de Pedagogia em polos de Educação a Distância no país. Levando em consideração as normas que regulamentam o curso de Pedagogia, a exigência de que o pedagogo deve estar apto à docência, à pesquisa e à coordenação pedagógica e que sua formação deve ocorrer, preferencialmente, em modalidade presencial, elegemos como objeto de análise os cursos de Pedagogia presenciais, ativos em 2018, ofertados pelas Universidades Federais e no estado de MG (Quadro 1). Esses Cursos são referências no campo da formação docente, da pesquisa e da pós-graduação em Educação.

Índice	Instituição (IFES)	Sigla	Cidade
1	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Alfenas
2	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Juiz de Fora
3	Universidade Federal de Lavras	UFLA	Lavras

Índice	Instituição (IFES)	Sigla	Cidade
4	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Belo Horizonte
5	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Mariana
6	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	São João Del Rei
7	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Uberlândia
8	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Ituiutaba
9	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Viçosa
10	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Diamantina
	Total: 9 IFES - 10 Cursos		

Quadro 1. Universidades Federais situadas no estado de Minas Gerais que ofertam o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados do Ministério da Educação (<https://emec.mec.gov.br>).

Construímos uma análise comparativa de diferenças e semelhanças entre os PPC, por meio de cinco categorias de análise, construídas em investigações desenvolvidas por Gatti e Barretto (2009) e Veiga, Souza, Rezende e Damis (1997) sobre Cursos de Licenciatura:

1. As universidades: identificação das Universidades Federais em Minas Gerais que ofertam o curso de Pedagogia presencial, localidade e ano do início de funcionamento dos Cursos de Pedagogia.
2. Objetivos dos Cursos de Pedagogia.
3. Perfil do egresso: a identidade do pedagogo.
4. Componentes curriculares pertinentes à EE, disciplinas obrigatórias e optativas, assim como as respectivas cargas horárias.
5. Ementas das disciplinas relativas à EE: conteúdos; temas e referências bibliográficas.

A partir da análise comparativa dos documentos, utilizados na pesquisa e do diálogo com a literatura da área, apresentamos uma leitura crítica que visa contribuir para a análise acerca da formação inicial docente dos professores da EI e dos anos iniciais do EF no tocante à Educação Especial. Nossa análise deteve-se aos PPC em vigor no ano de 2018.

Em levantamento, realizado no site do MEC, foram identificadas nove Universidades Federais em funcionamento, que, em 2018, ofertaram dez cursos de Pedagogia Licenciatura. O mapa político de Minas Gerais (Figura 1) identifica as cidades em que estão localizados os cursos investigados.

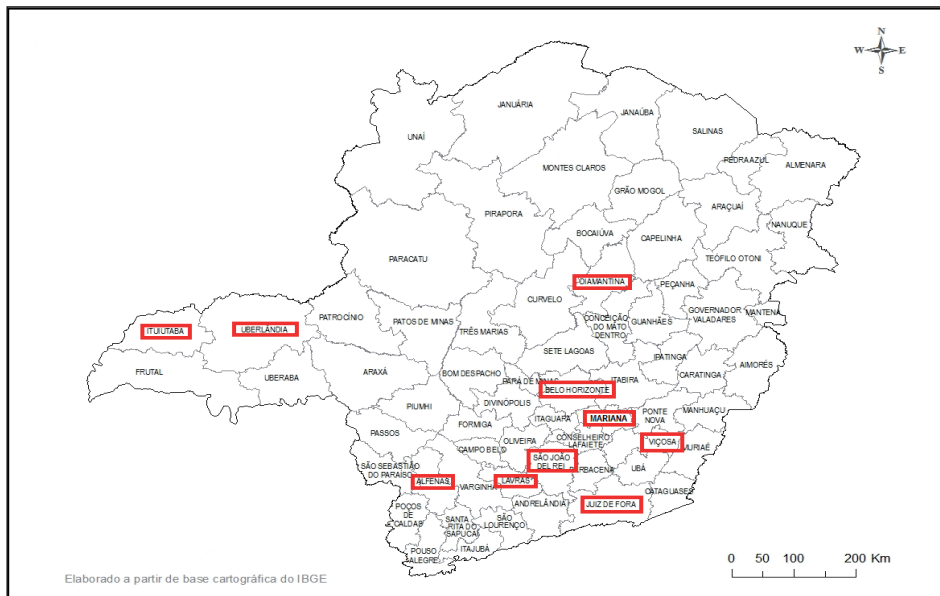


Figura 1. Mapa político de Minas Gerais: cidades e municípios.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de base cartográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015).

Observa-se que as UF estão localizadas no Centro Sul, Triângulo Mineiro e Zona da Mata. Nas regiões noroeste e norte de Minas, não há oferta de cursos de Pedagogia presenciais em universidades federais. Na cidade de Montes Claros, está situada a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), instituição pública e gratuita, mantida pelo Estado de Minas Gerais, que oferta cursos de Pedagogia, porém essa instituição não fez parte do nosso universo de investigação. Constatamos que, em 2018, em Minas Gerais, não havia oferta de cursos de Pedagogia – Licenciatura em Educação Especial. A EE era ofertada em cursos de especialização *lato sensu* por várias UF, como, por exemplo, a UFU. A análise dos PPC foi realizada por meio de informações disponibilizadas nos sites das Universidades (Tabela 1), tendo sido realizada a leitura integral dos projetos.

Índice	IFES - MG	Ano de criação	Número de vagas anuais	Carga horária
1	UNIFAL	2006	40	3.300
2	UFJF	1965	84	3.220
3	UFLA	2014	100	3.366,5
4	UFMG	1943	132	3.210
5	UFOP	2008	80	3.230
6	UFSJ	1954	50	3.568

Índice	IFES - MG	Ano de criação	Número de vagas anuais	Carga horária
7	UFU	1959	80	3.530
8	FACIP/ UFU	2007	80	3.365
9	UFV	1972	60	3.450
10	UFVJM	2009	80	3.815
TOTAL			786	

Tabela 1. Vagas ofertadas e carga horária dos cursos.

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados do Ministério da Educação (<https://emec.mec.gov.br>).

Destacamos a UFMG como a instituição que possui o curso mais antigo (1943) e a UFLA o mais recente (2014); a UFVJM apresentava a maior carga horária dentre todas. Todos os cursos ofertavam carga horária acima da mínima exigida pela Legislação. Em 2018, os Cursos vivenciavam um momento de transição e de readequação dos currículos. Essa readequação dos PPC deve-se às novas diretrizes para formação do professor da educação básica aprovadas em 2015. Vale frisar que nossa análise comparativa se deteve aos PPC vigentes em 2018, de acordo com as Diretrizes do Curso de 2006.

No que se refere aos objetivos da Licenciatura em Pedagogia delineados nos PPC, apenas a UF 7 destaca a Educação Especial, propondo “*credenciar profissionais para atuarem na docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial*” (UFU, PPC, 2018). Segundo as diretrizes curriculares, homologadas em 2006, o objetivo do curso de Pedagogia passou a ser, primordialmente, a formação docente indissociável da formação para ensino, pesquisa e gestão. Observamos que as instituições investigadas têm seus objetivos ancorados na LDB e nas DCN vigentes. Especificamente, a UF de número 7 chamou-nos atenção por ser a única a destacar em seus objetivos a EE. Sobre a formação de professores nos Cursos de Pedagogia, Cartolano (1998, p. 29-30) defendeu que “devemos também pensar em uma escola que dê a todos uma mesma formação básica, uma vez que nesse momento histórico o que queremos formar, em primeiro lugar, é o professor qualificado, o profissional preparado para lidar com o aluno, seja ele ‘normal’ ou ‘deficiente’”.

Pertinente ao perfil do egresso, dos dez cursos investigados, cinco PPC não fazem menção à EE ao se referirem ao perfil do egresso, dois trazem um texto exatamente igual ao Art. 5º das Diretrizes (2006) e apenas três deles vão além do que propõe as DCN. No entanto, os Cursos da UNIFAL, UFOP e UFU demonstram nos PPC o foco na “qualificação para atuação do pedagogo como docente de estudantes público da EE”. Acerca do perfil do professor, Deimling e Caiado (2012) afirmam que, embora seja necessário considerar a legislação vigente pertinente à formação do pedagogo, é preciso ir além do que é determinado para que sejam formados professores preparados para lecionar em um sistema efetivamente inclusivo. Em estudo realizado com egressos do curso de Pedagogia, Poker, Valentim e Garla (2017) concluíram que 80% dos pesquisados não sabiam ou sentiam-se inseguros a respeito das atitudes

que deveriam ser tomadas com alunos da EE. Lembramos Fonseca-Janes e Omote (2013, p. 326) ao afirmarem que “se constitui princípio basilar a educação de alunos com deficiência, independentemente do grau e da natureza do comprometimento, no ambiente escolar comum, em conjunto com seus pares coetâneos”.

A análise dos currículos, das ementas e das bibliografias delineadas nos PPC nos permitiu constatar que a EE ocupa um espaço restrito na formação inicial do docente de EI e anos Iniciais do EF. Identificamos que das 606 disciplinas ofertadas pelos dez cursos, apenas 25 se referem à Educação Especial. Certamente não basta as UF oferecerem disciplinas teóricas sobre educação inclusiva. No entanto, como afirma Deimling (2013):

Assim, pensamos ser importante que o professor polivalente, responsável pela sala regular de ensino, adquira em sua formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas os conhecimentos sobre as características da criança com NEE e seu processo de ensino-aprendizagem, a fim de que ele seja capaz, na prática, de contribuir para o sucesso no processo de aprendizagem desse aluno. (Deimling, 2013, p. 246).

Por outro lado, não se pode jogar todo o peso e a responsabilidade na formação inicial. Ressaltamos, assim, a importância da formação contínua e dos saberes experienciais, visto que “os professores, em sua ação pedagógica, mobilizam e se apoiam em uma série de saberes provenientes de diferentes fontes” (Deimling, 2013, p. 246).

A seguir, apresentamos, no Quadro 2, os dados levantados nos documentos, acerca do currículo das licenciaturas em Pedagogia investigadas, focalizando a EE.

UF	Componente Curricular		Período	Carga horária	
	Nomenclatura	Obrigatório/ Optativo		Teoria	Prática
1 UNIFAL	Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias I	Obrigatório	4º período	60	30
	Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias II	Obrigatório	5º período	30	30
	LIBRAS	Obrigatório	5º período	30	-
2 UFJF	LIBRAS	Obrigatório	6º período	NI	
	Sistema BRAILLE grau I de leitura e escrita	Optativo	NI	NI	
	Tópicos especiais LIBRAS II	Optativo	NI	NI	
	Educação e diversidade II	Optativo	NI	NI	
3 UFLA	Educação inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares	Obrigatório	2º período	68	17
	Introdução à LIBRAS	Obrigatório	6º período	68	17
4 UFMG	Fundamentos da educação inclusiva	Obrigatório	5º período	60	
	Fundamentos de LIBRAS	Obrigatório	7º período	60	
5 UFOP	Necessidades educacionais especiais	Obrigatório	7º período	60	-

UF	Componente Curricular		Período	Carga horária	
	Nomenclatura	Obrigatório/ Optativo		Teoria	Prática
	Tradução de LIBRAS ⁴	Obrigatório	8º período	30	30
	Fundamentos psicossociais do código Braille	Optativo	NI	60	-
6 UFSJ	Educação inclusiva	Obrigatório	2º período	72	-
	LIBRAS	Obrigatório	6º período	72	-
7 UFU	LIBRAS	Obrigatório	3º ano	60	-
	Educação especial	Obrigatório	4º ano	90	-
8 FACIP	Aprendizagem e educação inclusiva	Obrigatório	5º período	60	-
	LIBRAS	Obrigatório	9º período (diurno) 10º período (noturno)	30	-
9 UFV	LIBRAS e letramento visual de surdos	Obrigatório	4º período	30	30
	Educação especial	Obrigatório	6º período	60	-
	Temas em educação especial	Optativo	8º período	60	-
10 UFVJM	Educação inclusiva e especial	Obrigatório	3º período Licenciatura	60	15
	Fundamentos de LIBRAS	Obrigatório	4º período Licenciatura	60	15

Quadro 2. Componentes curriculares (CC) relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial nos PPC de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos PPC publicizados pelas Universidades investigadas (2018).

NI = não informado.

Os currículos vigentes em 2018 demonstraram que o ensino da EE nos cursos de Pedagogia atende às exigências normativas, mas ocupa um espaço restrito nos PPC dos cursos de formação de professores, tendo em vista as especificidades do trabalho docente e os desafios enfrentados pelos professores polivalentes no cotidiano escolar. Ao se referir à atenção aos alunos público-alvo da EE, a Resolução nº 1/2006 reconheceu a importância da formação inicial e do oferecimento pelo Curso de Pedagogia de uma base sólida relacionada ao processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

Verificamos que todas as universidades investigadas possuem componentes relacionados à Língua Brasileira de Sinais de forma obrigatória, em atendimento ao Decreto nº 5.626/2005, que reconhece a Libras como língua oficial no país, para que seja pesquisada e ministrada em cursos comuns e universidades como disciplina obrigatória em todos os cursos de Ensino Superior de licenciatura. Em algumas das universidades, esse é o único componente obrigatório do currículo, que oferece também componentes optativos. Uma das justificativas normalmente utilizadas para a existência de apenas uma disciplina relacionada à EE é que

⁴ A nomenclatura do componente curricular sofreu alteração com relação à adotada na organização curricular elaborada em 2010, em que era denominado “Introdução à Libras”. Optou-se por utilizar a nomenclatura utilizada no Programa da Disciplina. Recuperado de <https://ichs.ufop.br/programas>.

o conteúdo pode ser trabalhado de forma transversal, em conjunto com outras disciplinas (Fonseca-Janes & Omote, 2013).

Dentre as UF analisadas, a UNIFAL oferece ao longo do curso de Pedagogia três CC relacionados à formação para a docência com crianças com necessidades especiais, sendo uma no 4º período e duas no 5º período do curso. A carga horária total dos CC é de 180 horas, sendo 120 horas teóricas e 60 horas práticas. Não localizamos, no plano pedagógico, a bibliografia específica que embasa o ensino dessas disciplinas, tampouco a forma como é implementada a carga horária prática, uma vez que não há previsão de um estágio específico na área. A UFJF, por sua vez, apresenta em seu plano pedagógico quatro CC relacionados à EE, sendo três optativos e apenas o CC Libras, oferecido no 6º período, obrigatório. Dentre os CC optativos estão o ensino do Sistema Braille de leitura e escrita para atuação com pessoas com deficiência visual, o aprofundamento na Língua Brasileira de Sinais e o estudo de práticas e políticas de inclusão, que prevê a abordagem de questões como diferenças e desigualdades no cotidiano escolar.

Na UFLA, conforme a matriz curricular analisada, dois são os CC obrigatórios a respeito da EE, sendo um deles “Introdução à Língua Brasileira de Sinais”, no sexto período, com carga horária total de 85 horas; e o outro “Educação Inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares”, ministrado no segundo período e com mesma carga horária. Com relação à UFMG, conforme a organização curricular, dois são os CC obrigatórios referentes à educação inclusiva, ministrados nos 5º e 7º períodos, ambos com carga horária de 60 horas. As ementas dos CC, no entanto, não foram disponibilizadas, e o PPC analisado não explicita os objetivos ou a bibliografia utilizada para os CC “Fundamentos da Educação Inclusiva” e “Fundamentos da Libras”.

A UFOP, por sua vez, oferta quatro componentes conexos à educação inclusiva, sendo três obrigatórios e um optativo. Dentre os obrigatórios, o CC “Problemas de ensino e aprendizagem”, que, segundo o conteúdo programático, focaliza o histórico e o conceito desses problemas, bem como seus impactos na prática pedagógica. A UFSJ oferta como CC obrigatórios a “Educação Inclusiva” e “Libras” nos 2º e 6º períodos, respectivamente, ambos com carga horária de 72 horas. A ementa de Libras no curso de Pedagogia não foi disponibilizada no documento. Já na ementa de Educação Inclusiva, são mencionados aspectos como valorização da diversidade e criação de oportunidades de aprendizagem.

Na UFU, os CC “Libras” e “Educação Especial” são obrigatórios nos 3º e 4º anos do curso de Pedagogia, respectivamente. O PPC estabelece como objetivo a formação de professores para atuação na EE. A abordagem ampla e focada na inclusão é uma característica presente no conteúdo programático. O curso de Pedagogia ofertado pela FACIP/UFU apresenta, da mesma forma, dois CC obrigatórios referentes à EE, um deles a “Libras”, oferecida no 9º período para os alunos do turno diurno e no 10º período para os alunos do turno noturno, com carga horária de 30 horas, e a “Aprendizagem e Educação Inclusiva”, ministrada no 5º período com 60 horas de carga horária. O objetivo é compreender os fundamentos e os princípios da educação inclusiva, por meio da análise da legislação vigente, da discussão da proposta pedagógica e do desenvolvimento de ações voltadas à inclusão.

A UFV também oferece dois CC obrigatórios – “Língua Brasileira de Sinais” e “Letramento visual de surdos” – no 4º período do curso de Pedagogia, com carga horária de

30 horas teóricas e 30 horas práticas; e “Educação Especial”, no 6º período, com carga horária de 60 horas teóricas; além de uma disciplina optativa: “Temas em Educação Especial”, no 8º período, com carga horária de 60 horas teóricas. É prevista também a realização de estágio curricular supervisionado, componente obrigatório que tem por objetivo promover o contato dos futuros pedagogos com seu campo de atuação profissional. Das 480 horas de estágio supervisionado previstas, 120 horas são destinadas ao estágio em Educação Especial/Inclusiva, em espaços escolares de Viçosa e região.

A UFVJM, por fim, apresenta dois CC obrigatórios, nos 3º e 4º períodos e ambos possuem carga horária teórica de 60 horas e prática de 15 horas. O CC “Educação inclusiva e especial” abarca o estudo de conceitos como “necessidades educacionais especiais” e “educação inclusiva”, pautados pelos parâmetros legais que permeiam a EE.

Evidenciamos que o estudo do “Código Braille” é ofertado como componente curricular optativo, em apenas dois dos dez cursos pesquisados, demonstrando que a educação de pessoas com deficiência visual é praticamente inexistente na formação dos docentes egressos dos cursos de Pedagogia, uma vez que a abordagem dessa disciplina não é priorizada pela maioria das instituições.

Outro ponto a sublinhar é a baixíssima atenção dispensada pelos Cursos aos alunos com altas habilidades e superdotação. O tema é tratado no ementário de apenas um Curso investigado: da UFOP. A nosso ver, esse dado representa uma lacuna que deve ser repensada, pois há uma demanda significativa de crianças com altas habilidades que devem ter o direito de aprender assegurado nas redes pública e privada.

A análise das ementas dos CC evidenciou que o ensino da EE como componente curricular apresenta diversas abordagens nas diferentes instituições. No entanto, em comum, apresenta o fato de os cursos priorizarem a parte teórica com foco na educação inclusiva e na formação dos profissionais para lidar com a diversidade. Apenas no PPC do Curso ofertado pela UFV, 120 horas são destinadas para o Estágio em Educação Especial/Inclusiva.

A organização curricular do curso de Pedagogia da UNIFAL, de acordo com o projeto pedagógico, é dividida em eixos de estudo, sendo um deles o “Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos”, que engloba componentes relacionados ao “atendimento de diferentes demandas sociais”. Nesse eixo, encontram-se os CC pertinentes à Educação para a Diversidade, em que são abordados a Educação Inclusiva e o Estudo da Libras. Não localizamos, no plano pedagógico, a bibliografia específica que embasa o ensino dessas disciplinas, tampouco a forma como se implementa a carga horária prática, uma vez que não há previsão de um estágio específico na área.

Na UFJF, a EE está inserida nos “Tópicos Especiais em Educação e Diversidade” que prevê um aprofundamento de aspectos da educação para a diversidade, com base na obra de um autor de grande repercussão (não especificado no plano). O plano apresenta também o tópico “Abordagem sócio histórica e deficiência”, no qual são propostos estudos a respeito dos alunos com deficiência, seu desenvolvimento, aprendizagem, pensamento e linguagem.

Na UFLA, o conteúdo programático aborda temáticas como diversidade, tipos de deficiência (visual, auditiva, intelectual, física), igualdade, inclusão escolar, atendimento espe-

cializado, síndromes e transtornos globais de desenvolvimento. O projeto pedagógico da UFLA prevê, dentre as responsabilidades sociais da instituição, ações voltadas à inclusão social, acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência. Nesse sentido, prevê um Programa de Apoio ao Discente com Necessidades Especiais (PADNEE), que visa garantir condições adequadas para o aluno em seu desenvolvimento acadêmico, além de um Núcleo de Acessibilidade (NAUFLA) e um Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional (PALCo). Essa abordagem é um diferencial do plano da instituição, que demonstra cuidado em garantir a formação da pessoa com deficiência para o exercício profissional da pedagogia, o que é também uma questão importante com relação à educação inclusiva.

Na UFOP, o CC “Necessidades educacionais especiais” aborda, de forma ampla, a EE, seu histórico, conceitos e políticas públicas, além de propor o estudo de aspectos gerais do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem, a fim de traçar os aspectos referentes à inclusão de alunos com diferentes necessidades especiais, como os que possuem deficiência auditiva, visual, paralisia cerebral, autismo, TDAH, Síndrome de Down e superdotação. Com relação ao CC optativo, trata-se de “Fundamentos psicossociais do código Braille”. A ementa prevê o estudo do histórico de criação do código Braille e de como esse código se relaciona com a orientação espacial, a locomoção autônoma e com a subjetividade do deficiente visual.

Lembramos que a simples oferta de CC ligados à EE não significa que a formação dos professores nos cursos de graduação seja satisfatória para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, nem que exista qualidade na interdisciplinaridade proposta pelos currículos e propostas pedagógicas (Deimling & Caiado, 2012). Assim, após a análise dos projetos pedagógicos das UF de Minas Gerais, verificamos que, embora tendo conseguido avanços significativos, o ensino dessas habilidades nas instituições superiores permanece uma lacuna. Há uma limitada atenção específica e efetiva para atender às demandas do contexto atual, em que cada vez mais pessoas com deficiência encontram-se matriculadas em escolas regulares.

A compreensão das diferenças, das individualidades e o planejamento das ações educativas para atender a essas necessidades, com atividades inovadoras e em detrimento de uma atuação padronizada e excludente, são pontos imprescindíveis para que se contemplem efetivamente os direitos de aprendizagem. A formação de professores nos cursos de Pedagogia, nesse sentido, deve propiciar aos discentes/futuros professores uma consciência da diversidade, além de proporcionar o contato teórico e prático com os CC relacionados à EE. Oliveira (2015, p. 334) alerta para a possibilidade do fenômeno da “pseudoinclusão” – quando há o acolhimento de alunos com necessidades especiais sem que este seja realmente incluído no processo de ensino – resultante também da frágil formação dos docentes, pouco preparados para criar condições efetivas de aprendizagem de acordo com as particularidades do estudante.

Pletsch (2009, p. 150) refere-se a esse fenômeno como “inclusão precarizada”. Conforme a autora, as políticas públicas devem ser direcionadas para a formação de docentes em conformidade com as demandas educacionais atuais, com a capacidade para atuarem diante da heterogeneidade proposta pelo sistema da educação inclusiva, superando as práticas tradicionais segregadoras.

A organização curricular dos Cursos de Pedagogia é marcada por uma pequena carga horária voltada ao ensino de temas como EE, mas é importante que seja incentivado o compor-

tamento reflexivo dos docentes para a promoção da inclusão a partir da realização de debates e da criação de práticas pedagógicas transformadoras (Omote & Marinho, 2017).

Nosso estudo corrobora resultados de investigações anteriores. Estudos, tais como os realizados por Macedo (2010) e Pedroso et al. (2013), nas universidades públicas de São Paulo, verificaram que, apesar das políticas públicas de inclusão, a implementação de espaços formativos – seja como disciplina específica ou conteúdos relacionados ao ensino de alunos com “necessidades educacionais especiais”⁵ – não estava ocorrendo na totalidade dos cursos. Corroboramos o estudo de Deimling (2013), que indicou que os Cursos de Pedagogia investigados contemplavam a Resolução nº 1/2006 quanto à formação do professor para a *consciência da diversidade*, uma vez que oferecem, no mínimo, uma disciplina obrigatória sobre Educação Especial.

Assim como em estudo realizado por Gatti e Barretto (2009), verificamos que a maioria das UF pesquisadas apresenta uma perspectiva bem genérica de formação do professor/pedagogo, o que reduz o tempo e o espaço de desenvolvimento de habilidades específicas para atuação profissional. Dos cursos analisados, constatamos um total de 25 disciplinas referentes à EE, em relação as 581 que se referem à educação, o que denota uma limitada oferta de disciplinas referentes à EE. Apesar do avanço das discussões e dos estudos dessa área do conhecimento nos cursos de Pedagogia, consideramos que a Educação Especial deve ocupar mais espaço teórico e prático nos PPC dessas Licenciaturas para atender às demandas de formação dos docentes que atuam nos primeiros anos de escolaridade.

3 CONCLUSÃO

Após a análise dos projetos pedagógicos das UF de Minas Gerais, verificamos que, como pesquisas anteriores, embora tenham ocorrido avanços significativos nas instituições de Ensino Superior, em termos de pesquisa, pós-graduação *lato e stricto sensu*, os Cursos de Pedagogia apresentam currículos lacunares. Predomina uma limitada atenção específica e efetiva para atender às demandas do contexto atual, especificamente do público alvo da EE.

Ressalvamos, no entanto, que apenas a inserção de disciplinas não será o suficiente para promover avanços significativos na formação dos professores para o ensino de alunos público-alvo da EE. Diferentes componentes curriculares podem focalizar a área, estudar e pesquisar de maneira sistematizada para, assim, possibilitar ao discente, futuro professor, a aquisição de competências, habilidades e conhecimentos.

Acreditamos que não basta apenas integrar o aluno com deficiência na escola regular, é necessário incluí-lo de fato, reconhecer as diferenças e respeitar suas necessidades individuais, de modo a promover a diminuição das desigualdades sociais e a ampliação das oportunidades. De acordo com Sasaki (1997), a inclusão social é um processo necessário para a transformação da sociedade para todas as pessoas.

O discurso educacional de pesquisadores, políticos e dirigentes, no momento atual prima pela inclusão. No entanto, os documentos das UF objetos de nossa pesquisa, demonstra-

⁵ Optamos neste momento pela tradução literal do termo utilizado pelo autor.

ram em seus PPC que os CC ofertados não possibilitam ao futuro professor subsídios suficientes para promover a educação escolar dos alunos público-alvo da EE.

O aluno da EE tem direito ao acesso, à permanência e às aprendizagens no interior das escolas. Nessa perspectiva, as IES, como lugares de excelência têm o papel de orientar a formação dos profissionais que irão atuar na educação escolar, para alcançar os objetivos de formação de educadores comprometidos com o sistema educacional inclusivo. Faz-se necessário ir além do que determina a legislação em vigor, pois apenas o conhecimento e o respeito à diversidade, à educação inclusiva em uma perspectiva geral não são suficientes para uma formação adequada na área de EE.

Relembrando Freire (2001, p. 2), “a responsabilidade ética, política e profissional lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar [...], essa atividade exige que sua preparação, sua formação se torne processos permanentes”. Comungamos a ideia de que a Universidade tem como missão social promover a formação docente, inicial e contínua, visto que congrega o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma a propiciar o intercâmbio entre o curso de Pedagogia e as escolas e possibilitar ao egresso compreender a realidade na qual fará sua intervenção.

Ressaltamos o ineditismo e o avanço trazido pelo estudo realizado uma vez que, embora a educação inclusiva seja amplamente discutida e objeto de pesquisa recorrente nas mais diversas áreas do conhecimento, não havia, até o momento, uma investigação detalhada dos projetos pedagógicos dos cursos superiores de licenciatura em Pedagogia e seus componentes curriculares, a fim de demonstrar o espaço dado à EE, especialmente nas UF de Minas Gerais, no processo de formação dos professores.

Enfim, compreendemos ser complexa e ampla, não só a formação do pedagogo, como também sua atuação. A efetivação de um sistema educacional inclusivo vai além da formação inicial e do compromisso desse profissional; requer da sociedade e do Estado a concretização dos direitos de todos os cidadãos à educação escolar. O Curso de Licenciatura em Pedagogia é parte desse esforço!

REFERÊNCIAS

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bueno, J. G. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 3(5), 7-25.
- Cartolano, M. T. P. (1998). Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. *Cad. CEDES*, 19(46), 29-40.
- Cellard, A. (2012). A análise documental. In J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Eds.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Rio de Janeiro: Vozes.
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Recuperado em 16 de outubro de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro

- de 2000. Recuperado em 20 de março de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm
- Deimling, N. N. M. (2013). A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 17(3), 238-249.
- Deimling, N. N. M., & Caiado, K. R. M. (2012). Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 15(3), 51-64.
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. (2013). Recuperado em 20 de março de 2018 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fonseca-Janes, C. R. X., & Omote, S. (2013). Os cursos de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 19(3), 325-342. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300003>
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos avançados*, 15(42), 259-268.
- Gatti, B. A., & Barretto, E. S. S. (Coord.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Glat, R. (2004). *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2015). *6,2% da população têm algum tipo de deficiência*. Recuperado em 10 de março de 2018, de <http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>.
- Jannuzzi, G. S. M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados.
- Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 10 de março de 2018 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez.
- 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.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mazzotta, M. J. S. (1993). *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Mazzotta, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, F. M. (2015). A formação de professores e a educação inclusiva. *Revista Alpha*, 16, 322-338.

- Omote, S., & Marinho, C. C. (2017). Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e educação especial. *Revista Educação Especial*, 30(59), 629-642. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28085>
- Pedroso, C. C. A., Campos, J. A. P. P., & Duarte, M. (2013). Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. *Educação Unisinos*, 17(1), 40-47. DOI: 10.4013/edu.2013.171.05
- Pereira, C. A. R. (2019). *A educação especial na formação de professores: um estudo sobre os Cursos de Pedagogia das Universidades Federais do Estado de Minas Gerais* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Uberaba, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Revista Educar*, 33, 143-156. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2017). Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(3), 876-889. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992016>
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Recuperado em 10 de março de 2018 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado em 10 de março de 2018 de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Saviani, D. (2012). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Universidade Federal de Uberlândia. (2018). *Curso de Licenciatura em Pedagogia: Projeto Pedagógico do Curso*. Recuperado em 20 de março de 2018 de <http://www.faced.ufu.br/sites/faced.ufu.br/files/arquivos/PROJETO%20PEDAGOGICO%20DO%20CURSO.pdf>
- Veiga, I. P. A., Souza, J. V. de, Rezende, L. M. G. de, & Damis, O. T. (1997). *Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas e utopias*. Campinas, SP: Papirus.