

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA**

CLÁUDIA ALVES RABELO PEREIRA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO
SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

Uberaba-MG
2019

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA**

CLÁUDIA ALVES RABELO PEREIRA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO
SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

Uberaba-MG
2019

CLÁUDIA ALVES RABELO PEREIRA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO
SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

Dissertação/produto apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba - Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica. Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica, sob a orientação da professora doutora Selva Guimarães.

Uberaba-MG
2019

P414e Pereira, Cláudia Alves Rabelo.
A educação especial na formação de professores: um estudo sobre os cursos de Pedagogia das universidades federais do Estado de Minas Gerais / Cláudia Alves Rabelo Pereira. – Uberlândia, 2019.
152 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães

1. Educação Especial. 2. Formação Docente. 3. Curso de Pedagogia. I. Guimarães, Selva. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.9


Cláudia Alves Rabelo Pereira


**A Educação Especial na Formação de Professores: Um Estudo Sobre os Cursos de
Pedagogia Das Universidades Federais do Estado de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa
de Mestrado em Educação da
Universidade de Uberaba, como requisito
final para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovada em 26/02/2019

BANCA EXAMINADORA


Prof^a. Dr^a. Selva Guimarães
(Orientadora)
Universidade de Uberaba - UNIUBE


Prof^a. Dr^a. Arlete Aparecida Bertoldo
Universidade Federal de Uberlândia-
UFU


Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Dedico este trabalho ao meu esposo, Vilmar, e a meus filhos, Diego e Igor, sem os quais nada disso teria sido possível, e também a meu irmão, Maurício, com carinho especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida, por todas as bênçãos, por todas as graças alcançadas, pelo Amor... Obrigada, Senhor!

À professora Selva, pela acolhida acadêmica e pessoal, pela paciência diante de minhas dificuldades, por nossa caminhada “ombro a ombro”, pelo empenho e objetividade nas orientações, por ter sido muito mais que uma orientadora, uma verdadeira amiga e, principalmente, por acreditar que era possível concretizar nosso trabalho.

Ao meu marido, Vilmar, pelo amor, pelo incentivo e principalmente pela paciência durante esta jornada. E por estar sempre ao meu lado, acreditando e torcendo por mim. Você faz a diferença em minha vida.

Aos meus filhos, Diego e Igor, que sempre estiveram ao meu lado, acreditando em mim e me dando todo o apoio, a compreensão e o amor para que eu pudesse estar aqui neste momento.

A minha mãe, Helenice, por me encaminhar nos estudos, sempre frisando sua importância e me incentivando a prosseguir. Mulher em quem me espelho pela garra, força e coragem, que me ensinou a ser perseverante e nunca desistir.

Ao meu pai, Sebastião, que sempre me apoiou, mesmo que isso tenha significado ficarmos longe por inúmeros períodos.

Aos meus irmãos, Maurício, Antenor e Rodrigo, que nunca mediram esforços por mim.

A toda minha família, de modo especial à Dorinha, pessoa que admiro e muito me ensinou sobre Educação Especial.

À minha querida prima-irmã, bênção em minha vida, que tanto admiro e amo, Mônica Alves Costa, que esteve sempre comigo nesta trajetória e que em tudo me apoiou. Este trabalho é nosso.

A Sirlene Camilo da Silva Rosa, sempre colaborando e encorajando-me. Você foi muito importante nesta trajetória.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, especialmente à professora Luciana e ao professor Osvaldo, que, de maneira generosa, contribuíram para minha formação ao longo do mestrado.

A todos os meus amigos de curso que sabem o seu lugar em meu coração.
Aos meus amigos do trabalho que me apoiaram, me incentivaram a continuar
vencendo os obstáculos e torceram muito por mim.

Enfim, a todos aqueles que de alguma forma colaboram comigo, o meu
sincero agradecimento. Muito obrigada!

“A vida vai seguindo em frente e é uma eterna metamorfose. Somos atores e espectadores ao mesmo tempo. Somos o próprio processo da transformação. Todo dia a vida apresenta os novos desafios e vamos viajando com eles... E é na viagem que a própria construção acontece, sendo talvez mais importante que o próprio fim. Assim, sem a construção e a beleza da travessia, o fim não teria muito sentido. Essa é a verdadeira inscrição da nossa história”.

(Vilmar José Pereira)

RESUMO

Trata-se de um estudo sobre formação de professores para atuarem com pessoas com deficiência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação – da Universidade de Uberaba, na Linha “Práticas Docentes para Educação Básica”, com o objetivo de analisar a formação inicial dos professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco a Educação Especial (EE) nos cursos superiores de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais. Qual o lugar da EE nos cursos de Pedagogia? Como os projetos pedagógicos (PPC) e os componentes curriculares (CC) desses cursos abordam a EE? De que maneira as propostas curriculares contribuem para a formação dos professores que trabalham com estudantes público-alvo da EE? Com relação ao referencial metodológico, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica (CELLARD, 2012; FLICK, 2009), utilizando-se a análise de documentos públicos, como Leis, Diretrizes e os respectivos PPC, além do referencial teórico na área de formação docente (GATTI; BARRETTO, 2009; VEIGA, 1997; BRZEZINSKI, 2007) e Educação Especial (JANNUZZI, 2004; MIRANDA, 2008; MAZZOTTA, 2005). Foram identificados, em 2018, dez cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados pelas seguintes instituições: UNIFAL, UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFU, FACIP/UFU, UFV e UFVJM. Os PPC dos cursos atendem à legislação nacional, especificamente às Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores de Pedagogia, aprovadas em 2006. O componente curricular “Libras” está presente em todos os PPC em atendimento ao Decreto nº 5.626/2005. A carga horária dos componentes relacionados à EE é restrita a um percentual que varia entre 2,67% a 5,80% em relação à carga horária total dos cursos. Dos dez cursos investigados, todos apresentam componente curricular obrigatório e três, optativo. A análise das ementas e bibliografia evidenciou que, embora sejam abordados de maneira diversa nas diferentes IFES, os currículos base e os projetos pedagógicos abordam predominantemente o ensino de pessoas com surdez, com pouca atenção às demais necessidades especiais de aprendizagem. Nos documentos, foi possível identificar que dois cursos oferecem o estudo do Sistema Braille como CC optativo. Apenas um curso apresenta em seu PPC destinação de carga horária prática para EE. A análise comparativa dos documentos leva-nos a concluir que predomina uma concepção de formação que focaliza a dimensão teórica dos fundamentos da educação em detrimento das especificidades e dos conhecimentos da prática pedagógica. Portanto, a EE ocupa um espaço restrito nos cursos de Pedagogia, o que pode ser considerado uma lacuna no processo de formação docente. Essas evidências indicam a necessária formação contínua dos docentes nessa área no sentido de concretizar a educação inclusiva, direito de todos os cidadãos.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação docente. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The present research examines the training of preschool and elementary teachers to work with children with special needs. The study is part of the Graduate Program that provides Professional Master Degree in Education at the University of Uberaba, State of Minas Gerais, Brazil. This degree, focused on “teaching techniques in basic education” evaluate courses in Special Education in the Education Departments of the Federal Universities of the State of Minas Gerais. Questions included the significance of Special Education in the courses, how educational projects (PPC) and components of the curricula approach Special Education and the contribution of these courses in the training of public school teachers. The references used for the methodological approach included Cellard, (2012) and Flick (2009) with regard to their analyses of public documents, laws, the Directives and educational projects (PPC). This was in addition to references regarding theories of teacher training (GATTI; BARRETTO, 2009; VEIGA, 1997; BRZEZINSKI, 2007) and Special Education (JANNUZZI, 2004; MIRANDA, 2008; MAZZOTA, 2005). The Education courses identified for examination included: IFES, UNIFAL, UFJF, UFLA, UFMG, UFOP, UFSJ, UFU, FACIP/UFU, UFV and UFVJM. The educational projects (PPC) are regulated by federal legislation: the National Directives for University Courses in Education, approved in 2006. The curricular component (CC) “Libras” is included in all PPC as directed by Federal Decree: 5.626/2005. The number of hours of Special Education is restricted to 2.67% to 5.80% of the total course content. Among the ten courses investigated, all included the CC required and three had optional material. An analysis of the course summaries and bibliographies indicated that although approaches varied among the different courses, the curricular bases and the educational projects offered predominantly materials for children with auditory problems but with little attention to other types of special needs for learning. Two courses offered training in the Braille System, as optional material. Only one course offered a PPC that included practical training for Special Education. The comparative analysis of the documents made it possible to conclude that there exists a predominance of the theoretical dimensions of Special Education in detriment to the details and the knowledge of teaching techniques. For this reason, Special Education occupies restricted space in the courses of education and can be considered a deficiency in the process of teacher training. It is thus necessary that additional and continual preparation be offered for teachers in order to make inclusive education possible for all citizens.

Keywords: Special Education. Teacher training. Education courses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Instituto Benjamin Constant (IBC)	43
Figura 2 – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	43
Figura 3 – Mapa político de Minas Gerais: cidades e municípios.....	85

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Universidades Federais que ofertam curso de Pedagogia presencial no estado de Minas Gerais	36
Tabela 2 – Sumário da matrícula na educação básica – Brasil 2016.....	40
Tabela 3 – Distribuição por regiões dos alunos com deficiência matriculados na educação básica	41
Tabela 4 – Matrícula dos alunos especiais em 1998, segundo o IBGE	61
Tabela 5 – Cursos presenciais de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais mineiras	86
Quadro 1 – Objetivo: Educação Especial	89
Quadro 2 – Objetivos relacionados à docência.....	90
Quadro 3 – Objetivos relacionados à produção/difusão de conhecimento.....	91
Quadro 4 – Objetivos relacionados à gestão	91
Quadro 5 – Objetivos relacionados à interdisciplinaridade/teoria-prática.....	92
Quadro 6 – Perfil do egresso relacionado à Educação Especial.....	97
Quadro 7 – Composição curricular, carga horária total, número de disciplinas obrigatórias e optativas e de disciplinas relativas à Educação Especial por instituição.....	106
Quadro 8 – Componentes curriculares relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial nos PPC de Pedagogia das Universidades Federais mineiras.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS: SIGLAS

- AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
- ABE – Associação Brasileira de Epilepsia
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CC – Componente Curricular
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CH – Carga Horária
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CF/88 – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
- CONAE – Conferência Nacional da Educação
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EaD – Ensino a Distância
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EE – Educação Especial
- EF – Ensino Fundamental
- EI – Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FACIP/UFU – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal

FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MPF – Ministério Público Federal

NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotações

NAUFLA – Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Lavras

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PADNEE – Programa de Apoio ao Discente com Necessidades Especiais

PALCo – Programa de Acessibilidade Linguística e Comunicacional

PcD – Pessoa com deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PUC – Pontifícia Universidade Católica
UF – Universidade Federal
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
UNIUBE – Universidade de Uberaba
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL: Nunca deixei de ser professora	16
1 INTRODUÇÃO.....	25
1.1 Tema, problema e justificativas	25
1.2 Objetivos.....	30
1.2.1 Objetivo geral	30
1.2.2 Objetivos específicos	30
1.3 Metodologia.....	31
1.3.1 Pesquisa documental e bibliográfica	31
1.3.2 O universo investigado	35
1.4 Como está organizada a dissertação	37
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS JURÍDICOS E NORMATIVOS	39
2.1 Marcos jurídicos sobre a Educação Especial	39
2.2 Dispositivos que normatizam a educação das pessoas com deficiência a partir de 1988	50
2.2.1 A formação dos professores para a Educação Especial.....	70
3 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS	84
3.1 As Universidades Federais do Estado de Minas Gerais.....	84
3.1.1 Caracterização dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais Mineiras.....	86
3.2 Objetivos dos cursos de Pedagogia	88
3.3 Perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia.....	94
3.4 Estrutura curricular.....	102
4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	141

MEMORIAL: Nunca deixei de ser professora

Venho¹ de uma família de educadores. A começar do meu tataravô até chegar a mim, em todas as gerações, há profissionais da educação. Alguns resistiram às licenciaturas, mas como bacharéis acabaram exercendo a profissão de professor universitário.

Na minha família, a docência parece ser hereditária. Entretanto, pelo menos por enquanto, parece que essa opção profissional se esvaiu. Não se vislumbra, na próxima geração, quem vá continuar a história de dedicação ao magistério.

Desde menina, os livros eram uma espécie de “família” para mim; a princípio, os “parentes” de quem eu não gostava muito. Férias escolares eram sinônimo de vários livros para ler. Minha mãe, professora, dizia sempre sobre a importância de ler vários livros do mesmo autor para conhecer o seu pensamento e sua forma de escrita. Também nos ensinava que, por meio dos livros, era possível viajar para lugares distantes, embora o único lugar em que eu desejava estar era na rua brincando de pique-pega como as outras crianças. Ler era para mim sinônimo de “tortura”. Significava horas e horas longe das travessuras e brincadeiras que muitas crianças de hoje não conhecem.

No meu aniversário de 11 anos, ganhei de presente, de uma prima, minha irmã de coração, um livro com o título: “A inspetora e a mula-sem-cabeça”. Hoje não me recordo muito bem da história, mas jamais esqueci a dedicatória que dizia: “Sei que não aprecias uma boa leitura, mas há muitos que gostariam de ter o que ler”. Essa dedicatória realmente mexeu comigo e, desse dia em diante, jamais deixei de ler e viajar por mundos diferentes, descobrindo lugares, pessoas e situações bem díspares das que eu convivo e vivo. O livro passou a ser um “bom companheiro”.

Hoje, graças aos benefícios da internet, posso reavivar minha memória com o enredo daquela história:

¹ Apenas nesta introdução será utilizada a primeira pessoa do singular, por relatar as experiências que me conduziram à escolha deste tema.

Um bicho preto, sem cabeça, expelindo fogo, corria pelos campos da fazenda, roubando as galinhas de Vó Padroeira. A Patota da Coruja de Papelão, liderada pela Inspecora, munida de lanterna, fósforo, um pouco de sal grosso, álcool e um crucifixo de chumbo, decide enfrentar a temível Mula-sem-Cabeça. Para isso, passam a noite na Caverna do Morto, onde, à meia-noite, ouvem gemidos, cacarejos e gritos ensurdecedores vindos do fundo da caverna².

Muito do que vivi na infância repercutiu em minha vontade de ensinar. Em minha casa ou na casa de minhas tias, sempre havia alguém fazendo um plano de aula ou corrigindo provas. Como aquilo me parecia importante! Elas eram pessoas que ensinavam.

Nas brincadeiras de faz de conta, minha sala de aula foi como a de toda criança: um quadro dependurado na parede e uma coleguinha como aluna. Às vezes invertiam-se os papéis e eu passava a ser a aluna, mas não gostava dessa hora, queria mesmo era representar a que ensinava.

Muitos filhos seguem as profissões dos pais: filho de médico quer ser médico, filho de advogado quer ser advogado e assim por diante. Na minha casa, havia uma mãe professora e um pai vendedor, um grande vendedor, diga-se de passagem. Aliás, a maioria das mulheres era professora e os homens, vendedores/viajantes. Muito nova descobri que não gostaria de vender produtos.

Por influência de minha mãe, e por conta do gosto pela leitura, optei por fazer o Curso de Magistério no nível de Segundo Grau, hoje Ensino Médio. Em uma das escolas que estagiei, havia uma turma que muito me chamou atenção. Era uma classe especial. O que me intrigava em relação àquela sala era que os alunos não eram conhecidos por seus próprios nomes, mas sim como os alunos da tia “tal”. A professora era a identidade daquela sala, nenhum aluno tinha identidade própria.

Tive a oportunidade de, durante o Estágio, atuar naquela sala, e consegui me relacionar bem com os alunos. No entanto, desenvolver o plano de aula que a professora regente me demandou foi algo muito difícil, quase impossível. Naquela ocasião, descobri que a preparação da aula não era um ato de produção em série, feito igualmente para cada um. Pareceu-me, já naquele momento, que não conseguiria reproduzir os passos alheios, caso não concordasse com eles.

² Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/livro/88460#>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

Vislumbrei, com tristeza, a forma como aquelas crianças – nomeadas, na época, deficientes – precisavam de um tratamento especial e não de uma aula que não lhes acrescentaria nada. Notei que era inviável tentar ministrar as aulas da mesma forma como se fazia para os outros alunos. Entretanto, eu era somente uma estagiária, diante de alunos “invisíveis”.

Aos dezessete anos, iniciei minha carreira como professora. A primeira escola em que trabalhei foi a Escola Estadual 6 de Junho em Uberlândia MG, em uma sala de primeira série³ na qual as crianças não sabiam sequer como segurar um lápis em suas pequenas mãos. Até hoje, me emociono ao recordar como foi maravilhoso, ao final do ano, ver os alunos lendo, escrevendo, calculando, enfim, descobrindo um mundo novo. Eu estava deslumbrada com a conquista e evolução de cada um deles: “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos”, lembra-nos Paulo Freire (2001, p. 264).

Compreendi que ensinar é algo que massageia a alma. É sentir-se meio que um mágico, transformando o universo da escuridão em luz. Nesse percurso, notei que muitas amigas tentaram ser professoras, mas lhes faltou a sensibilidade para o magistério.

Certa vez, ouvi uma história de uma pessoa que chegava do trabalho e passava suas mãos na árvore que havia em frente à sua casa. No dia seguinte, ele passava as mãos na árvore de novo e ia para o trabalho. Curioso, um vizinho perguntou ao homem o que significava aquele ritual e ele explicou que aquela era a árvore dos problemas do trabalho, deixados ali antes dele entrar em casa para serem pegos novamente ao sair. Quando ouvi isso, fiquei pensando se seria possível como professor ter uma árvore de problemas. Seria isso possível? Minha resposta a essa indagação foi não. Não há como ser professor e deixar para trás os problemas de sua sala de aula, mesmo que alguns tentem fazer assim.

Observava minha tia, diretora de escola pública localizada em um bairro onde viviam pessoas de baixa renda. Um dia ela percebeu que as crianças e jovens chegavam com muita fome na escola e isso lhes atrapalhava o aprendizado. Ela

³ Corresponde ao 2º ano do ensino fundamental, de acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96 atualizada, vigente em 2018.

instituiu, então, a regra de dois lanches por dia. Para que isso desse certo, a escola criou a própria horta, para nunca faltar verduras e legumes na alimentação das crianças. Em outra ocasião, ela identificou que os alunos estavam com piolhos e conseguiu remédio para combatê-los. Ela mesma chegou a passar o remédio nas cabeças das crianças, pois as mães não o fizeram. Ali, naquela escola, não havia briga, confusão ou polícia na porta. O que havia eram crianças sendo premiadas em concursos locais.

Parei para pensar como aquilo era possível? A conclusão não era difícil: algumas pessoas são educadoras. Mesmo que alguns definam a profissão como “missão”, “dom” ou “sacerdócio”, há algo a mais. Muitos nascem com o dom para a música, mas não se interessam por ela. Então, procurei saber onde estava o diferencial entre o bom e o mau professor. Foi quando encontrei, talvez, a melhor resposta, que, agora, novamente com o auxílio da internet, tenho condições de compartilhar.

Ser professor não é missão, não é sacerdócio, NÃO É DOM! Esse discurso só desvaloriza o estudo e o preparo e, se vista como missão, a educação passa quase a ser uma religião, porque aquela pessoa nasceu escolhida para cumprir aquele papel mais importante. E essa visão religiosa vai além, porque vocação e missão exigem sacrifício, então qualquer coisa de ruim que acontecer com o professor é um teste para ele provar que é um escolhido. Não é à toa que tantos professores são ameaçados, agredidos e desrespeitados. (PEDROSO, 2016, não paginado).

O excerto mereceu destaque por dois motivos, por me fazer refletir que educar não é um dom que se coloca em prática em um toque de magia – é necessário esforço, dedicação, estudo, preparação e atualização – e também não é missão ou sacerdócio, para o qual se deve dedicar a vida, sacrificar-se e aceitar tudo como se estivesse condenado pelo ato de educar.

Pedroso (2016) também cita questões de ameaças, agressões e desrespeito. Paro para pensar onde tudo isso começou. Estudei e trabalhei em escolas em que nada disso aconteceu. Aprendi (e ensinei) que o respeito era a regra principal. Talvez esse possa ser tema de pesquisa para um possível Doutorado: onde foi parar o respeito para com o professor? Tenho algumas respostas iniciais: ele desapareceu junto com o respeito aos pais, ao próximo, ao

idoso, a pessoa com deficiência, ao diferente. Algumas crianças e jovens chegam às escolas e universidades sem a menor noção de limites. A realidade atual contrasta com minha experiência como professora de educação básica.

Logo, que terminei o Magistério, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia em nível superior. Os professores eram muito bons, possuíam vasta experiência em educação na rede pública e desdobravam-se em ajudar os licenciandos no aprimoramento da prática pedagógica. Tínhamos liberdade de levar para as aulas da Faculdade os problemas vivenciados em nossa prática docente e os professores muito ajudavam na busca de solução. Aos vinte anos já era titulada como Supervisora de Ensino de 1º e 2º graus⁴ e Magistério de 2º grau.

Trabalhei como alfabetizadora e supervisora escolar em outras duas escolas, das quais guardo excelente recordação e saudades tanto dos alunos como dos colegas de trabalho que colaboraram para minha formação e experiência profissional. A alfabetização sempre foi para mim algo nobre, encantador, um processo de descoberta de um mundo novo, de ressignificação.

Logo após o término da Graduação, cursei Especialização em Didática, pois metodologia de ensino é uma questão muito importante para mim e algo que me inquieta, principalmente quando o tema é inclusão de pessoas com deficiência intelectual.

Há 26 anos, trabalho na área administrativa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E foi pensando em me preparar para a aposentadoria no serviço público que tomei consciência de que já vivi a maior parte de minha vida e que, de agora em diante preciso ressignificar conceitos, dedicar-me ao que realmente me dá prazer, ao que faz os meus olhos brilharem. Nesse processo, decidi voltar às origens, à educação escolar. Gostaria de colaborar para que as pessoas fossem todas participantes do mesmo grupo: o dos “seres humanos”. Independentemente de cor, etnia, gênero, classe social, nossa essência é a mesma. Apesar de características diferentes, direitos e valores devem ser iguais. Por isso, decidi dedicar-me à Educação Especial.

⁴ Os níveis de ensino de 1º e 2º graus correspondem ao fundamental e médio, de acordo com a LDB, Lei nº 9.394/1996, vigente em 2018.

Neste momento de reflexão, constato que, apesar de ter saído da docência, nunca deixei de ser professora. E foi assim que o Mestrado em Educação chegou em minha vida: uma oportunidade de estudar, pesquisar e dialogar com autores que se dedicam à educação. Pessoas, que assim como eu, comungam a ideia de que a nossa sociedade é formada por um grande conjunto de “seres humanos”.

A escolha do tema de pesquisa deu-se por algumas razões específicas: a relevância das pesquisas em políticas públicas de educação inclusiva no tempo presente; o reconhecimento das pessoas com deficiência (PcD) como sujeitos de direitos, dignos de inclusão e de acesso à educação de qualidade, compatível com suas necessidades; e o interesse pessoal pelo tema, originado na minha experiência docente e na própria vivência familiar, uma vez que possuo um irmão com deficiência e uma cunhada que atua, profissionalmente, na área de Educação Especial (EE).

Meu irmão mais velho possui sequelas de hipóxia cerebral (paralisia cerebral) e, ao longo da vida, pude perceber e vivenciar episódios em que os professores dele, por mais boa vontade que tivessem, não possuíam preparo – e, às vezes, até mesmo respaldo da coordenação – para lidar com as situações por ele apresentadas no contexto escolar. Como afirmei anteriormente, minha mãe era professora e lecionava na rede pública, portanto sempre foi mais fácil conseguir vaga para meu irmão na rede estadual de ensino.

Desde criança, testemunhei situações problemáticas vividas pelo meu irmão, que sofria crises convulsivas com frequência. Em razão da falta de formação específica de seus professores, da ausência de infraestrutura adequada das escolas em que estudou, da escassez de políticas públicas e de programas de formação, por diversas vezes, ele chegava em casa, após a aula, com as roupas sujas ou com algum ferimento, devido a convulsões e os procedimentos mal conduzidos, isto é, por conta da ausência dos cuidados básicos durante as crises convulsivas no ambiente escolar.

Os professores não estavam preparados para administrar os primeiros socorros aos alunos, mesmo sabendo que um deles tinha constantes crises de epilepsia. O socorro seria simples e qualquer um poderia administrá-lo, caso soubessem como cuidar do aluno em situação de crise.

Conforme a Associação Brasileira de Epilepsia (ABE) o procedimento para auxiliar uma pessoa, durante uma crise convulsiva é simples, entretanto é necessário saber o que se deve ou não fazer⁵ durante esse momento:

O que fazer:

- Mantenha-se calmo e acalme as pessoas ao seu redor;
- Evite que a pessoa caia bruscamente ao chão;
- Acomode o indivíduo em local sem objetos dos quais ela pode se debater e se machucar;
- Utilize material macio para acomodar a cabeça do indivíduo, como por exemplo; um travesseiro, casaco dobrado ou outro material disponível que seja macio;
- Posicione o indivíduo de lado de forma que o excesso de saliva ou vômito (pode ocorrer em alguns casos) escorra para fora da boca;
- Afrouxe um pouco as roupas para que a pessoa respire melhor;
- Permaneça ao lado da vítima até que ela recupere a consciência;
- Ao término da convulsão a pessoa poderá se sentir cansada e confusa, explique o que ocorreu e ofereça auxílio para chamar um familiar. Observe a duração da crise convulsiva, caso seja superior a 5 minutos sem sinais de melhora, peça ajuda médica.

O que não deve ser feito durante a crise convulsiva:

- Não impeça os movimentos da vítima, apenas se certifique de que nada ao seu redor irá machucá-la;
- Nunca coloque a mão dentro da boca da vítima, as contrações musculares durante a crise convulsiva são muito fortes e inconscientemente a pessoa poderá mordê-lo;
- Não jogue água no rosto da vítima. (PAI, 2014).

Hoje, analiso que as situações, vivenciadas pelo meu irmão, retratavam a falta de formação dos docentes e demais profissionais da escola para lidar com ocorrências como aquela, o que causava ainda mais sofrimento a um aluno, ainda que matriculado em uma escola pública de ensino regular.

Anos mais tarde, na primeira escola em que atuei como professora, deparei-me com minhas próprias dificuldades ao atuar com alunos com deficiência. Mesmo tendo um bom relacionamento extraclasse com esses alunos e seus familiares, e apesar de meu empenho, era um grande desafio auxiliá-los no processo de

⁵ Disponível em: <<http://www.epilepsiabrasil.org.br/noticias/voce-sabe-como-ajudar-durante-uma-crise-convulsiva>>. Acesso em: 15 maio 2018.

aprendizagem. É importante destacar que, nos anos de 1980, o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia era dividido em habilitações; aqueles que, como eu, optavam por Supervisão Pedagógica não estudavam, sobre EE, o que, a meu ver, era uma lacuna do currículo que prejudicava a atuação do pedagogo no contexto escolar.

Durante o Mestrado, principalmente ouvindo o depoimento dos colegas de Curso que atuam em sala de aula, percebi o quanto ainda é difícil e polêmico o tema “educação para pessoas com deficiência” em suas diversas formas.

Retomar os estudos aos 50 anos foi algo desafiador e, por isso, tenho como intuito fazer a diferença não somente na minha vida, mas também na de outros. Pois, tanto as aulas, os estudos e a pesquisa no Mestrado profissional, ampliam não só a visão que se tem de mundo, como também nossa responsabilidade na construção de um mundo melhor.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação, se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. (FREIRE, 2001, p. 259-260).

A mensagem de Freire pode se estender às diversas áreas de atuação. Durante toda minha carreira profissional, tanto na área educacional como na administrativa, primei pela busca do conhecimento, aprimorando o exercício da função, afinal, estudar refaz o saber para que se possa melhor desenvolver qualquer atividade.

No tempo presente, as novas tecnologias podem trazer informações, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. É abundante e crescente a quantidade de informações que estão a nosso dispor, o que, de certa forma, dificulta na escolha do que é, de fato, significativo e que vem, realmente, para somar em nossa vida. Assim, o professor precisa afeiçoar-se às novas demandas e saber utilizar essas novas tecnologias, que devem motivá-lo ao diálogo com seus alunos

no sentido de buscar a importância da singularidade de cada indivíduo e o respeito a isto.

Nessa nova realidade, aventurei-me nesse universo que é o Mestrado Profissional em Educação em busca mais de perguntas do que de respostas, vislumbrando o retorno à minha vida profissional docente. É, ainda, a possibilidade de devolver à sociedade, principalmente aos “alunos especiais”, todo o investimento que em mim foi feito, e uma forma de estar novamente sentada no banco como aluna, em busca e produzindo novos conhecimentos.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema, problema e justificativas

A partir das vivências com as questões relacionadas à EE, como relatado no Memorial, identificamos a necessidade de aprofundar o estudo sobre a efetividade das políticas educacionais de inclusão e de formação de professores, para que sejam minimizados ou superados os principais obstáculos encontrados pelos docentes no dia a dia das escolas.

Acreditamos que ao professor cabe o papel de mediador entre os conhecimentos, os alunos e o mundo. Ele é fundamental no processo de ensino e aprendizagem para a construção de uma sociedade democrática e para que cada indivíduo conquiste e exerça seus direitos de cidadania, posto que “a prioridade da educação deve ser o desenvolvimento da capacidade de análise, de reflexão crítica e da formação de cidadãos conscientes” (LINHARES, 1992, p. 122),

Evidenciamos, ainda, a necessidade de mecanismos para prevenir as práticas conhecida como *bullying*⁶ entre as crianças e, em particular, aquelas com deficiência, afinal, o aluno com deficiência pode não apresentar a mesma facilidade que os colegas para aprender, para se locomover. Algumas vezes, sequer conseguem ir ao banheiro sozinho. Faz-se necessário que os professores consigam se relacionar com a turma, de forma a incluir seus alunos e fazer com que eles compartilhem conhecimentos e possam ajudar-se mutuamente. A educação deve ser compreendida como um processo que envolve relações humanas. Todos ensinam e todos aprendem.

Durante anos, o público-alvo da EE foi de pessoas com deficiência, geralmente mental e/ou física. Com publicação do Decreto nº 6.571/2008 houve a expansão do público-alvo da EE, contemplando pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, o conceito de EE foi ampliado.

⁶ Segundo o dicionário online de português, trata-se de uma forma de violência que, sendo verbal ou física, acontece de modo repetitivo e persistente, sendo direcionada contra um ou mais colegas, caracterizando-se por atingir os mais fracos de modo a intimidar, humilhar ou maltratar os que são alvos dessas agressões. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

A cada dia, é exigido que o professor abrace as diversidades e inovações do mundo contemporâneo. É nesse cenário de desafios educativos do mundo globalizado que, continuamente, as identidades docentes se reconstruem. Diante disso, pensamos ser de vital importância a formação inicial e contínua desse profissional, de quem se requer múltiplas habilidades e mudanças constantes.

Creemos que o processo de formação docente não se restringe ao ambiente escolar. Ele extrapola os muros da escola e perpassa os espaços culturais, o cotidiano familiar, de lazer e tantos outros lugares. Tardif (2000) defende a multiplicidade dos saberes docentes, inclusive os experienciais. Assim, ao partilhar e refletir sobre as experiências, todos os envolvidos no processo de formação não somente colaboram, mas o enriquecem substancialmente.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, é assegurado aos brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil o direito à educação escolar de forma universal, ou seja, independentemente de renda familiar, a educação deverá ser ofertada pelo Estado, tal como preconiza o artigo 205 da Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).⁷

O que se pode compreender do ditame constitucional não é somente o direito ao acesso às salas de aula, mas o direito a uma educação de qualidade e formadora da pessoa, do cidadão, consciente e atuante na sociedade.

Mendes, Rodrigues e Capellini (2003, p. 181) baseiam-se no preceito de que cada indivíduo, com sua singularidade, “deve usufruir do bem comum na sociedade atual”, e essa ideia abarca o conceito de inclusão. Assim, entendemos a educação inclusiva como um direito humano, um processo que possibilita combater e erradicar os estereótipos 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

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 11 set. 2018.

ensino e aprendizagem, e criar condições para efetivar um processo em que todos contribuam para o direito de aprender.

Percebemos, na experiência cotidiana, o quão desafiador é a construção de um ambiente educacional com base nos princípios de inclusão. Não se trata apenas de infraestrutura, mas sim de metodologia, gestão e formação pedagógica pertinente à EE. Nesse viés, a construção de um contexto social inclusivo é de extrema relevância para assegurar os direitos de aprendizagem das pessoas com deficiência. Compreendemos que isso depende da competência dos docentes e profissionais da educação, das condições físicas e materiais dos espaços e da democratização dos ambientes escolares, de políticas públicas, da formação específica destes profissionais e da existência de material didático específico para docentes e discentes.

É preciso que o professor tenha consciência política e pedagógica do seu papel social no seu processo de educar. Daí a necessidade do repensar seu papel frente a uma demanda que lhe compete, pois, os movimentos sociais pela inclusão, nacionais e internacionais, e as políticas públicas lhe atribuíram uma tarefa que, no passado, era do chamado “professor especialista” e das escolas de EE.

Miranda (2008, p. 36) destaca que “os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela Lei estão muito longe de ser alcançados”. Para a autora,

Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela. Em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola. (MIRANDA, 2008, p. 36-37).

Pazianotto (2012) analisa pesquisas que abordam a tendência de formação de professores reflexivos. Necessário se faz que o profissional docente tenha uma atitude reflexiva, refletindo sobre seu próprio fazer, desde o período de estudos até o momento da prática educacional, buscando a excelência do ato pedagógico. Pensamos ser importante a concretização de mudanças para que estas não fiquem

somente na boa intenção do Estado, sem se tornarem efetivamente instrumentos transformadores da realidade.

No tempo presente, a formação do professor para a Educação Infantil (EI) ⁸ e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF)⁹ se dá 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. (BRASIL, 2006).

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que estabelece 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”.

No que se refere à estrutura e ao currículo, a mesma Resolução, em seu Capítulo V, estabelece:

§5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (BRASIL, 2015).

Assim, de acordo com as Diretrizes Nacionais, a formação de professores da EI e EF 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, conforme as Diretrizes Nacionais

⁸ De 0 a 5 anos de idade.

⁹ De 6 a 10 anos de idade.

desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a produção e disseminação das ciências, tecnologias, inovações, culturas e artes; promovendo a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social (BRASIL, 2013).

Nesta perspectiva, consideramos relevante investigar os Cursos de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais (UF), como espaços de formação de professores que atuam na EE.

A temática se estabeleceu em função dos seguintes questionamentos: como e 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?

Tendo em vista a dimensão territorial do Brasil optamos pela delimitação espacial da análise o estado de Minas Gerais, visando conseguir uma investigação mais criteriosa e maior aprofundamento sobre o tema. Foram investigados os cursos presenciais de Pedagogia, ofertados pelas UF localizadas no estado de Minas Gerais. Assim, realizamos uma análise dos projetos formativos desses cursos, especialmente no que diz respeito à formação docente para o trabalho pedagógico na área de EE.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Esta proposta de pesquisa articula-se com o debate no campo da pesquisa em educação e tem como foco a EE, os projetos pedagógicos e os componentes curriculares dos cursos superiores de Pedagogia. Analisamos a formação do professor pedagogo, naquilo que é pertinente à EE, nos cursos de Pedagogia que formam os professores da EI e dos anos iniciais do EF.

Partindo da necessidade de continuidade no processo de compreensão e debate sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) e no importante papel 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, tendo como foco a EE nos cursos superiores de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais do estado de Minas Gerais.

1.2.2 Objetivos específicos

São objetivos específicos da pesquisa:

- a) Identificar as mudanças na legislação sobre a formação de professores para a EE;
- b) Identificar e caracterizar os cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia que formam professores para a EI e anos iniciais do EF nas Universidades Federais do estado de Minas Gerais;
- c) Verificar nos PPC das Licenciaturas em Pedagogia a presença de componentes curriculares relacionadas a EE;
- d) Caracterizar o perfil do egresso dessas instituições e as exigências e habilidades relativas à EE;
- e) Analisar como a EE é abordada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia nessas universidades;

- f) Comparar os projetos pedagógicos nos cursos de Pedagogia, no que se refere à formação dos professores para atuação docente com as pessoas público-alvo da EE na educação básica.

Em vista disso, buscamos compreender a formação da identidade do professor licenciado em Pedagogia na intenção de agregar novos saberes que contribuam para a educação básica nos anos iniciais. Justifica-se, assim, esta pesquisa que vem ao encontro dos desafios pessoais e acadêmicos vivenciados e relacionados a nossa experiência profissional.

1.3 Metodologia

1.3.1 Pesquisa documental e bibliográfica

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 e o *corpus* documental.

Pesquisar é refletir sobre experiências, ou mesmo experimentar aquilo que se investiga. Portanto, cabe ao pesquisador a escolha do método, das fontes, dos referenciais. A abordagem qualitativa é definida como sendo aquela “caracterizada pela descrição, análise e avaliação dos dados de forma articulada e intensificada, sendo o pesquisador seu essencial instrumento” (PAZIANOTTO, 2012, p. 76). Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), essa forma de abordagem nos permite 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 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, podemos selecionar os autores que apresentam maior relação com nosso objeto de investigação (SILVA et al., 2009). Flick (2009) destaca, como ponto fundamental da revisão de 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.

Sobre a pesquisa documental, consideramos relevante a definição de documentos utilizada por Wolff (2004b apud FLICK, 2009, p. 231):

são artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas.

Assim, os documentos não somente representam uma versão da realidade como também se destinam a um objetivo específico. Pretendemos compará-los também a “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” e, no momento da seleção, averiguar “a autenticidade, a credibilidade, a representatividade e significação” (FLICK, 2009, p. 233-234).

Cellard (2012, p. 298), ao abordar a análise documental, afirma que o pesquisador deve ter “o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações”. Nesse intuito, foram utilizados, nesta pesquisa, documentos e dados oficiais das políticas públicas nacionais, os PPC dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das UF investigadas, as fichas de disciplinas (componentes curriculares) relativas à EE, além de teses, dissertações, livros, capítulos, e artigos científicos que abordam o tema.

Tendo como referencial Cellard (2012), defendemos 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 e os conceitos-chave e a lógica do texto. Nessa perspectiva de análise documental, destacamos:

No que se refere ao contexto:

Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. [...] o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta. (CELLARD, 2012, p. 299-300).

Sobre a autoria:

Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento. (CELLARD, 2012, p. 300).

No que se refere à autenticidade e à confiabilidade do texto:

Não basta, entretanto, informar-se sobre a origem social, a ideologia ou os interesses particulares do autor de um documento [...] é importante estar sempre atento à relação existente entre o autor ou os autores e o que eles descrevem. Eles são testemunhas diretas ou indiretas do que eles relatam? (CELLARD, 2012, p. 301).

Acerca da natureza do texto:

Deve-se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões [...] a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto pode variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido. (CELLARD, 2012, p. 302).

E, no que se refere aos conceitos-chave e à lógica interna do texto:

Prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar a importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados, [...] examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto [...] esta contextualização pode ser, efetivamente, um precioso apoio, quando, por exemplo, compararm-

se vários documentos da mesma natureza. (CELLARD, 2012, p. 302-303).

A nosso ver, o empenho em analisar e reconstruir os documentos de análise, com vistas a extrair respostas aos questionamentos, permite a produção de uma pesquisa contextualizada.

Em nossa dissertação, produzimos uma análise de documentos variados como os projetos pedagógicos e a legislação pertinente à EE, em específico, nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais. Construimos uma análise comparativa de diferenças e semelhanças dos PPC, ementas e currículos por meio de seis categorias, tendo como referência as categorias de análise construídas por Gatti e Barretto (2009) e Veiga et al. (1997) em pesquisas sobre Cursos de Licenciatura:

- 1) As universidades: quais são as 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) Princípios normativos esboçados nos PPC.
- 5) Componentes curriculares pertinentes à EE, referentes às disciplinas obrigatórias e optativas, assim como as respectivas cargas horárias.
- 6) Ementas das disciplinas relativas à EE: conteúdos; temas; metodologias e referências bibliográficas para teórico de formação específica na educação infantil e anos iniciais de escolarização.

Assim, a partir da análise comparativa dos instrumentos, utilizados na pesquisa, apresentamos nesta dissertação 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 EE nas UF de Minas Gerais. Nossa análise se deteve aos PPC em vigor no ano de 2018.

1.3.2 O universo investigado

A primeira fase do trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica, seguida pela pesquisa documental nas universidades federais mineiras com o uso da internet e da biblioteca pública. As bases de dados pesquisadas foram os sites da Presidência da República, Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Domínio Público, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), banco de teses da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Google Acadêmico, além dos sites das instituições investigadas.

Ao investigarmos o sítio do MEC (<http://emec.mec.gov.br>), identificamos que há grande número de universidades, institutos e faculdades que ofertam o curso de Pedagogia em Minas Gerais, tanto na modalidade presencial como a distância (EaD). Há uma pulverização de polos de EaD em nosso estado. Levando em consideração as normas que regulamentam o curso de Pedagogia, o pedagogo deve estar apto à docência, pesquisa e coordenação pedagógica e sua formação deve ocorrer, preferencialmente, em modalidade presencial.

Devido ao curto período para a realização da pesquisa, foram nosso objeto de análise os cursos de Pedagogia presenciais, no exercício de 2018, ofertados por nove Universidades Federais de Minas Gerais, com sede nas cidades de Alfenas, Juiz de Fora, Lavras, Belo Horizonte, Mariana, São João del-Rei, Uberlândia, Ituiutaba, Viçosa e Diamantina.

A Tabela 1 identifica as Instituições, as siglas, a cidade onde é ofertado o curso, a nota do ENADE¹⁰ (2014) e IGC¹¹ (2016), conforme site do MEC.

¹⁰ ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes. O cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do Exame. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conceito-enade>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

¹¹ IGC – Índice Geral de Cursos é um indicador de qualidade que avalia as IES. O cálculo é realizado anualmente. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

Tabela 1 – Universidades Federais que ofertam curso de Pedagogia presencial no estado de Minas Gerais

Índice	Instituição (IFES)	Sigla	Cidade	ENADE 2014	IGC 2016
1	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL	Alfenas	5	4
2	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	Juiz de Fora	4	4
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	Lavras	S/C ¹²	5
4	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Belo Horizonte	4	5
5	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	Mariana	5	4
6	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	UFSJ	São João Del Rei	5	4
7	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Uberlândia	3	4
8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Ituiutaba	3	4
9	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Viçosa	4	5
10	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	Diamantina	3	4
TOTAL	9 Instituições - 10 Campus				

Fonte: MEC (2018). Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 1º jul. 2018.

Alguns dos projetos pedagógicos foram localizados nos sites das instituições investigadas; outros foram solicitados às Coordenações e Secretarias de Curso e encaminhados por e-mail. As Instituições de Ensino Superior (IES) estão em fase de readequação de seus PPC devido às mudanças emanadas no CNE e MEC, dentre elas a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³ e as Diretrizes Nacionais de Formação Docente¹⁴. Por este motivo, algumas universidades não estão com o PPC disponível em seu portal eletrônico.

¹² O curso de Pedagogia da UFLA iniciou-se em 2015, justificando-se, assim, ausência da nota ENADE.

¹³ Sobre a BNCC, ver o site <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

¹⁴ Em 13 de dezembro de 2018, o MEC encaminhou ao CNE uma nova proposta de Diretrizes Nacionais de Formação Docente, a Base Nacional de Formação Docente. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mec-lanca-base-comum-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica>>.

1.4 Como está organizada a dissertação

De forma sucinta, apresentamos a seguir, as configurações de cada seção da Dissertação, que se inicia com a apresentação do Memorial e a parte introdutória, na qual abordamos a temática, a problematização, as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa. Na sequência, vêm os três capítulos e, posteriormente, as considerações finais.

A Seção I, intitulada “**Educação Especial e a formação de professores: aspectos jurídicos e normativos**”, divide-se em duas partes: “Marcos jurídicos sobre a Educação Especial” e “Dispositivos que normatizam a educação das pessoas com deficiência a partir de 1988”, esta parte, por sua vez, encontra-se subdividida em “A formação dos professores para a Educação Especial”. A seção apresenta uma reflexão acerca da EE em nosso país no que se refere ao histórico e aos marcos jurídicos e normativos e no que estes dispõem acerca da educação e a formação dos professores para a EE.

A Seção II, intitulada “**Propostas pedagógicas dos cursos de pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais**”, está dividida em quatro partes: “As Universidades Federais do Estado de Minas Gerais”, subdividida em “Caracterização dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais Mineiras”. “Objetivos dos cursos de Pedagogia”, “Perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia” e “Estrutura curricular”. Nessa seção, identificamos os cursos de Licenciatura em Pedagogia que formam professores para a EI e anos iniciais do EF em Universidades Federais do estado de Minas Gerais. Caracterizamos o perfil do egresso dessas instituições e as exigências e habilidades relativas à EE. Analisamos os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia em Minas Gerais, no que se referem a: organização do curso, objetivos, finalidade e carga horária.

A Seção III, intitulada “**A Educação Especial nos cursos de Pedagogia**”, tem como objetivos: analisar como a EE é abordada nos PPC dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais selecionadas e comparar os projetos pedagógicos desses cursos no que se referem à formação dos professores para trabalhar com as crianças público-alvo da EE, na educação básica. Discutimos as

ementas, os objetivos, os conteúdos e as bibliografias referentes às disciplinas de EE nas UF mineiras.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos uma reflexão sobre os questionamentos propulsores desta pesquisa sobre a EE no contexto da formação docente para EI e anos iniciais do EF nos cursos de Pedagogia ofertados pelas IFES mineiras e a existência de um processo educacional superior que tem o papel de formar profissionais para a atuação EE no âmbito da educação básica.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS JURÍDICOS E NORMATIVOS

Esta seção tem por objetivo, refletir acerca das mudanças ocorridas na Educação Especial em nosso país, no que se refere aos seus aspectos jurídicos e normativos, focalizando tanto a legislação que dispõe sobre esta modalidade de ensino quanto aos aspectos da formação docente.

2.1 Marcos jurídicos sobre a Educação Especial

No tempo presente, quando tratamos de EE estamos nos referindo a alunos com deficiência¹⁵, transtornos globais do desenvolvimento¹⁶ e altas habilidades/superdotação¹⁷, segundo o Art. 58 da Lei nº 12.796/2013.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil apresentou, no Censo Escolar de 2016, na educação básica, 971.372 alunos com algum tipo de deficiência ou mesmo alto grau de desenvolvimento, sendo 174.886 em salas ou escolas especiais e 796.486 incluídos em salas comuns. Este estudo não disponibilizou o percentual da EE dividido por rede de ensino, ou mesmo por série escolar. No mesmo estudo, foi feito o mapeamento nacional por região:

¹⁵ Alunos que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, conforme instituído na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 2 out. 2009.

¹⁶ Alunos que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação, conforme instituído na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 2 out. 2009.

¹⁷ Alunos que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade, conforme instituído na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4, de 2 out. 2009.

Tabela 2 – Sumário de matrículas na educação básica – Brasil 2016

Região	Total de alunos matriculados	Exclusiva de Educação Especial	Alunos incluídos
Brasil	48.817.479	174.886	796.486
Norte	5.030.223	7.847	76.662
Nordeste	14.325.245	14.016	232.444
Sudeste	19.350.189	82.688	282.733
Sul	6.468.176	54.943	136.082
Centro-Oeste	3.643.646	15.392	68.565

Fonte: A autora (2018) a partir dos dados do INEP (2016). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2018.

Conforme os dados apresentados, referentes a 2016, do total de alunos matriculados, aproximadamente 2% apresentaram algum tipo de deficiência, destes 18% estavam na EE exclusiva e os demais (82%), na educação inclusiva.

Na distribuição por regiões, a região Sul é que apresenta o maior índice de alunos com deficiência matriculados (2,95%) e a região Norte, o menor número (1,68%). É também a região Sul que apresenta o maior índice de alunos no sistema exclusivo (28,76%), ao passo que a região Nordeste, o menor número (5,69%), conforme dados dispostos na tabela a seguir:

Tabela 3 – Distribuição por regiões dos alunos com deficiência matriculados na educação básica

Regiões	Alunos matriculados	Total de alunos com deficiência	Exclusivo de educação especial	Alunos incluídos	% de alunos com deficiência em relação ao total matriculados	% alunos na educação exclusiva	% alunos na educação inclusiva
Norte	5.030.223	84.509	7.847	76.662	1,68	9,29	90,71
Nordeste	14.325.245	246.460	14.016	232.444	1,72	5,69	94,31
Sudeste	19.350.189	365.421	82.688	282.733	1,89	22,63	77,37
Sul	6.468.176	191.025	54.943	136.082	2,95	28,76	71,24
Centro-Oeste	3.643.646	83.957	15.392	68.565	2,30	18,33	81,67
Brasil	48.817.479	971.372	174.886	796.486	1,99	18,00	82,00

Fonte: A autora (2018) a partir dos dados do INEP (2016). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 1º ago. 2018.

Segundo estudos realizados na Inglaterra, Estados Unidos, Israel e diversos outros países, inclusive o Brasil, ocorreu uma elevação da incidência de autismo¹⁸, síndrome de Down¹⁹ e esquizofrenia²⁰ com o aumento das idades paternas e maternas. A síndrome de Down está relacionada mais diretamente com a idade materna, aumentando a partir dos 35 anos. Esquizofrenia e autismo relacionam-se mais diretamente à idade paterna.

As ações educacionais destinadas a pessoas com deficiência no Brasil, ao longo dos anos, tiveram um caráter muito mais assistencialista do que educacional. Segundo Mendes (2006), no contexto mundial a partir do século XVI, pedagogos e médicos desenvolveram trabalhos tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos. Esses profissionais acreditavam que a pessoa considerada “diferente” deveria receber cuidados e proteção em ambientes separados,

¹⁸ REICHENBERG, A. et al. **Advancing paternal age and autism**. 2006. Disponível em: https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/668208?hc_location=ufi. Acesso em: 10 mar. 2018.

¹⁹ NAKADONARI, E. K.; SOARES, A. A. Down's syndrome: general considerations on the influence of advanced mother age. **Arq Mudi**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 5-9, 2006.

²⁰ PERRIN, M. et al. **Critical periods and the developmental origins of disease: an epigenetic perspective of schizophrenia**. 2010. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4180658/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

justificativa para a criação de manicômios e asilos (geralmente abrigando juntos adultos e crianças). As pessoas passaram, então, a serem excluídas do convívio social.

Segundo Mazzotta (2005), até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram, basicamente, ligadas ao misticismo e ocultismo, não havia base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. Acreditava-se que as deficiências poderiam ser fruto de castigos divinos ou mesmo de possessões demoníacas. Para o autor,

Diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa [...] sobre o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimento ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc. (MAZZOTTA, 2005, p. 17).

Mazzotta (2005) constatou que a primeira obra impressa sobre educação de pessoas com deficiência teve autoria de Jean-Paul Bonet e foi editada na França, em 1620, com o título “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”. Segundo o autor a primeira Instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada pelo Abade Charles M. Eppée, em 1770, em Paris. Foi principalmente na Europa que ocorreram os primeiros movimentos voltados para o atendimento a pessoas com deficiência. Tais ações expressaram mudanças na atitude dos grupos sociais e se concretizaram em medidas educacionais, expandindo-se, primeiramente, para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, inclusive para o Brasil (MAZZOTTA, 2005).

Ainda de acordo com Mazzotta, a primeira iniciativa oficial de atendimento escolar especial, em nosso país, data de 12 de setembro de 1854. Por meio do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que passou a se chamar Instituto Nacional dos Cegos em 1890 e, no ano seguinte, Instituto Benjamin Constant (IBC), nome que permanece até hoje (MAZZOTTA, 2005).

Figura 1 – Instituto Benjamin Constant (IBC)



Fonte: Wikipédia. Disponível em:
<http://photos.wikimapia.org/p/00/06/36/10/58_big.jpg>.
Acesso em: 17 set. 2018.

Em 1857, D. Pedro II, por meio da Lei nº 839, funda o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também na cidade do Rio de Janeiro. Cem anos após sua fundação, ou seja, em 1957, o órgão passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAZZOTTA, 2005).

Figura 2 – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)



Fonte: Blog Libras Idiomas Four. Disponível em:
<https://www.idiomasfour.com.br/blog>. Acesso em: 17 set. 2018.

Segundo Miranda (2008), a fundação desses dois Institutos, além de grande conquista para o atendimento das pessoas com deficiência, promoveu a abertura para a conscientização e discussão sobre a EE no país.

Em Minas Gerais, no ano de 1929, merece registro a atuação de Helena Wladimirna Antipoff, psicóloga e pedagoga de origem russa, que a convite do então Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais ministrou aulas de Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerias, fundando na cidade de Belo Horizonte o 1º Laboratório de Psicologia Aplicada da América do Sul. Sob a direção de Helena Antipoff, o laboratório promoveu na capital e no interior do estado a organização das classes nos grupos escolares, utilizando critérios de desenvolvimento mental, idade cronológica e escolaridade. A existência de grande número de PcD tornou-se patente, surgindo daí as classes especiais e a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932. Anos mais tarde, criou-se o Instituto Superior de Educação Rural que transformado em fundação hoje leva seu nome²¹.

Ao longo dos anos, várias nomenclaturas foram utilizadas para referir-se tanto à EE como às pessoas com deficiência. Nos anos 1930, educadores utilizavam o termo ensino “emendativo”, expressão vem do latim *emendare*, que significa “corrigir falta, tirar defeito”. Assim, a EE neste período tinha a finalidade de suprir as falhas decorrentes da “anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” (JANNUZZI, 2004, p. 71). Até a década de 1970, registra-se que várias escolas ainda utilizavam a expressão “ensino emendativo”.

O modo de pensar e as demandas sociais repercutem na educação, mesmo que de forma sutil. Uma escola pouco democrática realça as diferenças e facilita o processo de exclusão social. Estudiosos como Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005) e Mantoan (2003) demonstram que as instituições de ensino exclusivas para pessoas com deficiência perpetuaram a lógica de segregação do diferente, inserido em espaços próprios e protegido do convívio social.

Para Bueno (1999), tal modelo pouco contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino e para a ampliação da inserção dos alunos na comunidade.

²¹ Disponível em: <<http://www.fha.mg.gov.br/pagina/memorial/helena-antipoff>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

Corroborando com o autor, entendemos que a segregação não contribuiu para a melhoria do convívio entre os diferentes. Ao contrário, perpetuou a diferença, a exclusão, e colocou as pessoas com deficiência em um patamar de incapacidade de aprender, de viver em sociedade, de ser produtivo e útil socialmente.

Em nossa vivência como professora nos anos 1990 evidenciamos que nem todas as pessoas com deficiência recebiam, efetivamente, uma educação focada nas suas necessidades. Em geral, ficavam isolados, de forma que suas dificuldades não atrapalhassem o processo de ensino e aprendizagem do restante dos alunos. Além disso, os estudantes com variados tipos de deficiências estudavam na mesma turma e não havia tratamento diferenciado para cegos (material didático em Braille), intérpretes de libras e, nem mesmo espaço físico adequado para o atendimento especializado. Não eram raras as ocasiões em que os cadeirantes precisavam ser carregados até a sala de aula por falta de rampas e elevadores.

A história nos revela o quão devastador foram os impactos causados pelas Primeira e Segunda Guerras Mundiais, nos períodos entre 1914 e 1945, em que a maioria dos homens proviam, com seu trabalho, o sustento de sua família. Fez-se necessário a readequação dos espaços de trabalho, visto que muitos homens, que participaram desses conflitos, voltaram para casa com algum tipo de mutilação²². A destruição social, cultural e territorial provocada por conflitos assim acabam por influenciar decisões em várias partes do mundo.

Com o objetivo de manter a paz mundial, foi criada, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) que, três anos depois de criada, produziu e proclamou o documento “Declaração Universal dos Direitos Humanos”²³. O documento, em seu Art. 1º, destaca que “todo ser humano nasce livre, em igualdade de direitos perante a lei, sem distinção de qualquer espécie e dotados de razão e consciência” (UNESCO, 1948).

Jannuzzi (2004) demonstra que, nesse período histórico, a escolarização das pessoas com deficiência não era ainda considerada um fator importante em

²² Ato de ferir ou perder alguma parte do corpo, segundo Dicionário de Português Online Léxico. Disponível em: <<https://www.lexico.pt>>. Acesso em: 1º set. 2018.

²³ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

muitas sociedades. O que se objetivava era a aquisição de habilidade necessária para o mercado de trabalho.

É importante destacar, como nos lembra Fernandes (2017), que os médicos foram os primeiros profissionais a despertarem para a necessidade de escolarização dessas pessoas que se encontravam “misturadas” em hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência intelectual.

Inspiradas em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, as ações em prol das pessoas com deficiência começam ocorrer no Brasil, como “Campanhas”, entre final dos anos 1950 e início da década de 1960. A primeira delas foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (MAZZOTTA, 2005)²⁴. O cerne do Decreto consistia em promover o desenvolvimento das pessoas com deficiência na audição e na fala, visando o seu crescimento moral, cívico e social (conforme Art. 2º, inciso b). O Decreto ainda ressaltava aspectos ligados à formação de professores, bolsas de estudos para alunos e investimentos em infraestrutura:

Art. 3º para a consecução dos objetivos previsto no artigo anterior, a Campanha deverá [...]
c) financiar bôlsas²⁵ de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro, para fins de aperfeiçoar e formar pessoas especializadas na pedagogia emendativa. (BRASIL, 1957).

Em 1961, a LDB, Lei n. 4.024/61, normatizou a educação de excepcionais²⁶, conforme expresso no Capítulo X:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade²⁷.

²⁴ Mazzotta (2005) salienta o fato de que as iniciativas governamentais sobre a educação especial, em âmbito nacional, aparecem em um momento político tipicamente populista (1955-1964), com o Instituto Nacional de Surdos.

²⁵ Grafia convencional da época.

²⁶ Eram considerados excepcionais os alunos que apresentassem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

²⁷ Analisando a finalidade da lei, descrita em seu Art. 1º, letra “e”, percebe-se que o Estado visava o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitissem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

O Art. 88 da referida Lei previa que cabia a própria PcD as mudanças necessárias para se integrar à comunidade. Não era função do Estado, da escola ou da comunidade propiciar mudanças ou adaptações para sua integração social.

Em 1971, no período da Ditadura civil-militar, instaurada pelo Golpe de Estado de 1964, foi promovida a Reforma Educacional por meio da Lei nº 5.692/1971, que em seu Art. 9º estabeleceu:

Art. 9º. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Os estudos de Jannuzzi (2004) demonstram a política de segregação em instituições públicas e privadas de pessoas com qualquer tipo de “diferença” de aprendizagem, separando os que tinham dificuldades em aprender e os que tinham mais facilidade que os outros.

Assim, a partir da década de 1970, a EE foi implementada como política pública que, segundo Glat (2004), se institucionalizou com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, tendo início, ao mesmo tempo, a implantação de subsistemas de EE nas diversas redes públicas de ensino, ficando a cargo dela a formação educacional das pessoas com deficiência.

Segundo Mendes (2006), ao longo do tempo ocorreu uma sensibilização da sociedade. Para muitos, as pessoas com deficiências são sujeitos de direito de participação e convívio social com as demais crianças, em grupos de idades equivalentes. Inicia-se, então, um movimento de integração dos indivíduos. Aos poucos, as portas das escolas de ensino regular começam a se abrir, contudo mantendo as pessoas com deficiência segregadas nas classes especiais. Constatamos na literatura que, nesse momento, inicia-se, ainda que de forma sutil e tímida, o começo do enfrentamento de preconceitos.

Por várias décadas, ocorreu a segregação dos indivíduos em escolas de EE ou em salas especiais em escolas regulares. Conforme recomendação da Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978, a educação das pessoas com deficiência, sempre que possível, deveria ficar, preferencialmente, sob a responsabilidade de professores especializados (MAZZOTTA, 2005). Estes alunos eram denominados “especiais”. Esta ação, avaliamos hoje, retirava da sociedade o convívio com as diferenças e predispunha ao preconceito.

As classes especiais possuíam como proposta a integração e normalização do convívio entre as pessoas, mas, segundo Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2005), criaram um sistema educacional dicotômico, excluindo e reforçando preconceitos, uma vez que, delimitados dentro de um espaço físico, havia os denominados “alunos especiais”. Uma única sala de aula era composta apenas por alunos especiais, com todos os tipos de necessidades e, em geral, uma professora era incumbida de ensinar a todos, inobstante as graves diferenças existentes entre eles.

Assim, pode se inferir que a sociedade relutava em aceitar mudanças para a inclusão das pessoas com deficiência, o que em parte se devia ao modelo médico de deficiência. Para Sasaki (1997, p. 29), esse modelo, tem sido responsável, em parte,

pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

Para Fletcher (1996, p. 15), no modelo médico de deficiência, esta era vista como “um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura”. Por este viés, não caberia à sociedade promover mudança, mas sim a PcD é que deveria se adequar, por tratamento e reabilitação, ao convívio das pessoas ditas “normais”. Ora, garantir o direito à PcD de frequentar escolas sem que se promova a devida readequação e reorganização escolar é conduzi-los ao

fracasso. Exigia-se a modificação do indivíduo para se adequar à sociedade, mas não se exigia que a sociedade fornecesse os subsídios para a inclusão da PcD.

Segundo Glat (1985), a EE foi incorporando, aos poucos, os avanços da Psicologia e da Pedagogia, ligados ao desenvolvimento da aprendizagem e do comportamento. Logo, o modelo de segregação da EE passa a ser objeto de questionamento. A busca por práticas pedagógicas para inserção, inclusive de pessoas com deficiências severas, marcou o novo foco de modelo educacional (GLAT, 1985).

Mazzotta (2005) divide a história da EE no Brasil em dois períodos, compreendidos entre os anos de 1854 a 1956 e 1957 a 1993:

1854 a 1956 – iniciativas oficiais e particulares: marcado por iniciativas privadas para criar instituições e associações com o intuito de acolher, ensinar e dar atendimento a quem pudesse custear. Alguns estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público prestavam atendimento escolar especial. Podemos salientar neste período: Iº Congresso de Instrução Pública, em 1883, no qual figurou entre os temas a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos; edição em braile da Revista Brasileira para Cegos, em 1942; fundação da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), um dos mais importantes Centros de Reabilitação do Brasil, em 1950, e a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954.

1957 a 1993 – iniciativas oficiais de âmbito nacional: a partir desse período o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas especificamente voltadas para este fim. Destaca-se neste período: Campanha para a Educação dos Surdos Brasileiros (CESB) em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão em 1958; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) em 1960, entre outras. (MAZZOTTA, 2005, p. 28).

As mudanças, ocorridas na última fase delimitada pelo autor, podem ser compreendidas verificando-se a existência, de um lado, de governos populistas, e, de outro, de grupos sociais organizados que buscavam mudanças nas políticas públicas de atendimento as pessoas com deficiência. Não se pode questionar a importância que a pressão social exerceu durante todo esse período, porém as conquistas obtidas pelos movimentos estão mais ligadas à área da saúde, do

trabalho, do transporte e da seguridade (MAZZOTTA, 2005). Vale ressaltar o quão importante é o papel das famílias na efetivação de políticas públicas que assegurem a implementação das conquistas legais.

Acreditamos ser importante fazermos uma análise dos aspectos jurídicos e normativos da EE a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, período de intensas lutas sociais e políticas pela democratização do país.

2.2 Dispositivos que normatizam a educação das pessoas com deficiência a partir de 1988

A Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988, como mencionado anteriormente, estabeleceu como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, dentre outros, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). E, ainda, em seus artigos 205, 206 e 208:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...];

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Carta Magna assegurou o direito de acesso e permanência na escola, pautada, sobretudo, no princípio da isonomia que preleciona a garantia de igualdade de todos perante a lei. Partindo deste princípio constitucional, atingir a isonomia requer o estabelecimento de normas infraconstitucionais que assegurem

direitos diferentes aos mais necessitados, de forma a garantir efetivamente as necessidades especiais e, assim, garantido o acesso pleno aos direitos.

O Art. 5º da Constituição de 1988 estabeleceu as garantias e os direitos dos cidadãos, dentre eles, a isonomia. No entanto, a simples existência do direito não assegura sua efetivação. Nesse sentido, as normas infraconstitucionais devem estabelecer uma nova gama de direitos assegurados às pessoas com deficiência com o objetivo de suprir as necessidades que as afastam das pessoas ditas “normais”, garantindo-lhes o amplo cumprimento dos direitos maiores previstos na CF.

Em um Estado Democrático de Direito, o Estado também é destinatário das normas jurídicas, portanto ele também as deve cumprir. Assim, entendemos que não é suficiente assegurar o direito de incluir, como um simples mecanismo de abertura de portas na educação escolar regular. O acesso ao direito de inclusão pressupõe uma mudança na formação dos professores e uma adequação de toda estrutura de espaço físico, acessibilidade, bibliotecas, dentre outros. Somente desta forma o Estado cumprirá seu papel, como determinam as leis.

A Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, determinou:

Art. 2º. Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo Único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgão e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I – na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação dos profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial em nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a um (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsa de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989)²⁸.

Cabe frisar a prescrição da letra “f”, do inciso I: “capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino”. Chama-nos a atenção os parâmetros utilizados para o diagnóstico de capacidade de integração.

Essa Lei também tipifica a punição para crimes praticados contra pessoas com deficiência, da seguinte forma:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência. (BRASIL, 1989).

Em nossa visão, essa sanção penal configura-se como mecanismo de auxílio preventivo.

Em 1990, na Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, o Brasil assina a Declaração de Jomtien²⁹ que determina o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. Entretanto, a simples assinatura do tratado não confere a esse, força de lei, em virtude da soberania nacional³⁰. Por consequência, os direitos, ali conferidos, só passariam a ter valor no Brasil após a promulgação de um decreto legislativo, o que somente aconteceu em

²⁸ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 9 fev. 2018.

²⁹ Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

³⁰ CR 8.279-AgR. Plenário. Rel. Min. Celso de Mello. J. 17-6-98. DJ de 10-08-2000. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=324396>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

2008, 18 anos após a realização daquela Conferência. Apesar disso, o país assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Isso ocorreu por força do Art. 5º, § 3º da Constituição de 1988:

Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 1988).

No intuito de honrar esse compromisso, vários instrumentos legais e diretrizes norteadoras, como ações educacionais e documentos, serviram como aporte à construção de sistema educacional inclusivo nas esferas municipal, estadual e federal.

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, que estatui:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990)³¹.

Reforça-se ainda mais a ideia da EE na rede regular de ensino. Uma política adotada no decorrer dos anos por vários países. Contudo, Carvalho (1997, p. 35) afirma que:

Muitos países do mundo e inúmeros responsáveis por políticas educacionais concordam e aceitam as ideias de educação para todos, mas excluem, na prática, os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, lista afirmativa pode ser constatada pelo baixo percentual de alunos atendidos educacionalmente em nossas escolas, particularmente as de governo.

³¹ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 9 fev. 2018.

A Declaração de Salamanca³², Espanha, aprovada em 1994, ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, passando a incluir todas as crianças que estejam experimentando alguma dificuldade temporária ou permanente na escola. Segundo o referido Documento, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Esse documento norteou as políticas educacionais especiais em vigor. Além disso, a inclusão de problemas temporários foi inovadora, por permitir que a inclusão ocorresse mesmo nos casos em que o problema tem solução futura.

Mantoan (2003, p. 24) afirma que:

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar.

E ainda:

a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois, não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p. 145).

Observa-se, nas afirmações acima, a perspectiva de que os estudantes, da época, haviam sido excluídos do ensino regular. Inobstante sua observação, o horizonte para o futuro é de que não haja mais exclusão e as crianças participem da educação regular desde a educação infantil. Para propiciar que esses objetivos sejam atingidos, Mantoan (1997) ressalta a necessidade de auxiliar a todos que fazem parte do ambiente escolar. É forçoso reconhecer que não somente os professores precisam ser formados para educar os diferentes, mas todos aqueles que pertencem ao mesmo universo educacional.

³² Resolução das Nações Unidas sobre princípios, políticas e práticas na educação especial. Considerada um dos mais importantes documentos que visa a inclusão social. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

Jannuzzi (2004) afirma que a inclusão é assinalada como um avanço em relação à integração, no entanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino. O enfoque da proposta mudou a perspectiva, responsabilizando agora a agência educativa. A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade (JANNUZZI, 2004). Vale lembrar que os acordos firmados em conferências e convenções internacionais contribuíram substancialmente para a implementação de políticas inclusivas, pois provocaram mudanças na legislação interna e a adoção de políticas públicas educacionais específicas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, sancionada em 1996, em um período de democratização e reformas, estabeleceu que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)³³.

Acerca da inclusão escolar, o Art. 58 da referida Lei apresentou a seguinte ressalva:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

A salvaguarda anteriormente é de suma importância. Existem situações excepcionais que inviabilizam a inclusão do educando ao ensino regular, como, por exemplo, crianças com alto nível de paralisia cerebral. Caberá à escola, aos educadores e aos próprios pais decidirem o encaminhamento mais adequado para os casos específicos.

Pela primeira vez, na legislação educacional, foi destinado um capítulo para a EE (Capítulo V), o que a nosso ver demonstra uma grande conquista social, visto que o convívio com as diferenças favorece e fortalece o respeito mútuo e a solidariedade. O espaço escolar é propício para o convívio com a diversidade, a contradição e a reflexão crítica, tornando-se assim, solo fértil para a humanização.

³³ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

Voltando nosso olhar para o sentido de implementar o que dispõe a LDB/1996, é importante sublinhar o pensamento de Miranda (2004, p. 6):

É interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei estão muito longe de serem alcançados. Identificamos, no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela. Em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, precisamos garantir que essas conquistas, expressas nas leis, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar, pois o governo não tem conseguido garantir a democratização do ensino, permitindo o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos do ensino especial na escola. [...] não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação. [...]. Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

Concordando com a autora, entendemos que a inclusão seja um processo de múltiplas facetas, sendo uma delas o mecanismo que confere à criança com deficiência o direito ao contato com as outras crianças e o convívio sem discriminação, abrindo, assim, um horizonte novo para seus colegas, que em muitos casos, possuem pouco ou quase nenhum contato com os diferentes. A escola é o ambiente propício para o crescimento da criança e sua formação como agente de transformação social.

Mesmo com a existência de leis que assegurem e garantam uma educação para todos – pautada na igualdade, no respeito e na consideração da diversidade –, é necessária uma visão aprofundada da realidade educacional do país sobre a inclusão de estudantes com deficiência e sobre a readequação dos ambientes educacionais, com eliminação de barreiras arquitetônicas, adaptações curriculares, estruturais e de pessoal.

Silva (2009) afirma que a diferença entre os indivíduos não pode ser compreendida como fator limitante, mas sim como um potencial a ser explorado, desafiando o educador a compreendê-la, a mobilizar saberes e forças para romper com os conceitos alienados que impedem o ser humano de humanizar-se. “É olhar e reconhecer o indivíduo como sujeito único e complexo enquanto uma oportunidade diferente e única de viver a condição humana” (SILVA, 2009, p. 66). Salientamos que um dos anseios do ser humano é sentir-se sujeito único e complexo.

O Decreto nº 3.298/99³⁴ dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Os artigos 24 a 29 tratam do acesso à educação. Percebe-se a EE como uma modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino. Assim, reafirma-se o papel da EE como promotora do desenvolvimento de potencialidades.

A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (CARVALHO, 2002). Essa modalidade de interlocução em os diversos atores escolares deve ser a mola propulsora de um intercâmbio de conhecimentos e habilidades diferenciadas.

Em relação aos direitos e liberdades fundamentais da PcD, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, definiu que:

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Ao se tratar a questão da deficiência, em um cenário global no qual se cultua a competitividade, percebe-se a necessidade de construção de uma sociedade inclusiva, na qual todos, independentemente de suas particularidades e diferenças,

³⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

tenham acesso à educação de forma igualitária (SILVA, 2009). Ainda que muitas escolas busquem acentuar a competitividade, não se pode perder o foco na cooperação e na solidariedade, nas dimensões da formação de cidadãos.

Em consonância com os documentos internacionais firmados, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001³⁵, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determinou:

Art. 2º. Que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Assim, o conceito de EE foi ampliado no sentido de realizar atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Observamos, no Brasil, que praticamente em todos os anos a partir de 2001 foram editadas publicações de leis, decretos, resoluções ou pareceres dirigidos à EE, na perspectiva da inclusão. Uma delas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³⁶, a partir de um diagnóstico sobre a educação no Brasil, traçou os seguintes objetivos a serem cumpridos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

³⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

³⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 1º jun. de 2018.

Quando abordamos o tema da inclusão escolar, defendemos uma concepção ampliada e não apenas como mecanismo de ingresso do aluno em sala de aula. As diretrizes supramencionadas ratificam que se faz necessária a adaptação de todo o ambiente em que vive o aluno, além de um trabalho de conscientização e participação da família e da sociedade. Afinal, a inclusão escolar é um direito humano, uma demanda da sociedade, que pode contribuir, reforçar, ampliar e dar continuidade à formação oferecida pela escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001³⁷, evidenciou um déficit no que diz respeito tanto à oferta de matrículas para alunos com deficiências nas escolas comuns de ensino regular quanto aos programas de formação de docentes, acessibilidade física e atendimento educacional especializado. Naquele período, o documento estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para nortear os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na elaboração dos seus planos educacionais. Segundo o documento, não existia um diagnóstico com confiabilidade sobre o problema no Brasil, e o MEC utilizava dados do IBGE, assim como dados da Organização Mundial de Saúde (OMS).

A Tabela 4 mostra os dados sobre a matrícula de alunos especiais em 1998 – 293.403 alunos – distribuídos por tipo de deficiência:

³⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 1º ago. 2018.

Tabela 4 – Matrícula dos alunos especiais em 1998, segundo o IBGE

Deficiência	Percentual
Problemas mentais	58%
Deficiências múltiplas:	13%
Audição	12%
Visão	3,10%
Problemas físicos	4,50%
Conduta	2,40%
Altas habilidades	0,30%
Superdotados	5,90%

Fonte: PNE (2001)³⁸. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 1º ago. 2018.

Ainda, segundo o PNE/2001, até 1998, 59,1% das escolas públicas no país não ofereciam EE. Este é um dado que denota a carência no atendimento escolar, tendo em vista que a Organização Mundial de Saúde (OMS), naquele momento, estimava que 10% da população mundial possuía algum tipo de deficiência. Esses dados supracitados subsidiaram a elaboração do PNE/2001.

A Tabela 4 apresenta outro problema que diz respeito à formação docente: como formar um profissional apto a lidar com dois extremos em termos de aprendizagem, de um lado alunos com problemas mentais e, de outro, alunos superdotados. Ou seja, o professor além de lidar com os extremos, deve estar apto para lidar com todos os alunos público-alvo da EE, na mesma sala de aula.

Em 2002, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, foram instituídas as Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em nível superior. O documento focaliza a atenção à diversidade, assim entendendo todos aqueles que são diferentes. Os professores, de acordo com essas diretrizes, deveriam ser formados, para atuarem não como repetidores de preconceitos, discriminação e racismo apresentados pela sociedade, mas, pelo contrário, demonstrar aos alunos que todos são iguais, mesmo com suas desigualdades.

³⁸ Os dados são antigos, porém esse é o gráfico mais completo encontrado.

Também em 2002, a Lei Nº 10.436³⁹ reconheceu, como instrumento legal de comunicação, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS):

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

O reconhecimento da Libras, como meio legal de comunicação começou a gerar frutos de forma que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a incluíram como disciplina obrigatória em cursos de Licenciatura e optativa para todos os outros.

Outro documento importante para a área de EE é a Portaria nº 2.678/2002⁴⁰, publicada pelo Ministério da Educação (MEC). O documento fundamenta-se no Acordo Internacional dos Países de Língua Portuguesa, firmado em Portugal, em 2000, especialmente no que concerne à difusão e à preparação de recursos humanos com vistas à implantação da grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo o território nacional.

Em 2003, o MEC criou o Programa Educação Inclusiva⁴¹, objetivando apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Naquele ano, a normatização atingiu de forma mais veemente o processo de formação de gestores e professores, determinando a formação contínua, a fim de prestar um atendimento de qualidade ao público-alvo.

O Ministério Público Federal (MPF) com a intenção de propagar as diretrizes e os conceitos mundiais de inclusão, em 2004, publicou o documento “O Acesso

³⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 31 maio 2018.

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>>. Acesso em: 31 maio 2018.

⁴¹ Programa de educação inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>>. Acesso em: 1º ago. 2018.

de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Convém destacar, nesse documento, o entendimento sobre as diferenças:

De acordo com o parâmetro relacionado ao princípio da não discriminação, trazido pela Convenção da Guatemala, espera-se que os aplicadores do direito na adoção da máxima tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, admitam as diferenciações com base na deficiência apenas para o fim de se permitir o acesso ao seu direito e não para negá-lo. Por exemplo: se uma pessoa tetraplégica precisa de um computador para acompanhar as aulas, este instrumento deve ser garantido pelo menos para ela, se não for possível para os outros alunos⁴². (BRASIL, 2004, p. 20).

Ressalta-se, ainda, a preocupação com o “uso equivocado da brecha” deixada pela LDB/1996, em seu Art. 59,

§ 2º O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Para o MPF, este dispositivo pode ser utilizado indevidamente, para a exclusão dos alunos. A ressalva legal tem o objetivo de garantir que, em casos extremamente excepcionais, possa ser utilizada uma educação exclusiva. O documento do MPF apresenta, ainda, as seguintes sugestões:

- I. para crianças de zero a seis anos: oferecer atendimento educacional especializado, que pode envolver formas específicas de comunicação, apenas quando este atendimento não ocorrer nas escolas comuns de Educação Infantil. Proporcionar, quando necessário, atendimentos clínicos, que não dispensam atendimentos individualizados. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, esses atendimentos não podem ser oferecidos de modo a impedir o acesso à Educação Infantil comum, devendo este ser incentivado pela instituição como forma de garantir a inclusão da criança;
- II. para crianças e jovens de sete a 14 anos: o atendimento educacional especializado é sempre complementar e não substitutivo da escolarização em salas de aula de ensino

⁴² Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

comum. Quando necessário esses alunos devem ter providenciado o atendimento educacional especializado na instituição, em horário distinto daquele em que frequentam a escola comum (BRASIL, 2004).

Ainda em 2004, o Decreto nº 5.296⁴³ regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para promoção da acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/2005⁴⁴, visando regulamentar a Lei nº 10.436/2002, dispõe sobre a Libras como componente curricular da formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, também foram implantados os “Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotações” (NAAH/S), visando atendimento ao aluno, orientação à família e formação contínua dos professores.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, teve como eixos a formação de professores para a EE, acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e implantação de salas de recursos multifuncionais.

No ano seguinte, a Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, e o Decreto Executivo nº 6.949/2009 estabeleceram que se deve assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com medidas que garantam plena e igual participação às pessoas com deficiência, ratificando o Tratado Internacional assinado na Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien, supramencionado neste capítulo. Essa Emenda Constitucional assegura a educação de qualidade e sem discriminação. Cumpre salientar que a qualidade deve ser imperativa no processo educacional.

O Decreto nº 7.611/2011, incorporando o Decreto 6.571/2008, instituiu a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo o duplo compute das matrículas dos

⁴³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 29 maio 2018.

⁴⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 29 maio 2018.

estudantes com deficiência. Tal fato ocorreu em virtude de que o aluno matriculado em um turno possa frequentar a escola também em outro turno para atendimento especializado. O Decreto dispõe, ainda, no que tange a esse trabalho educativo ampliado:

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

[...]

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão.

Para orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional da Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CEB 04/2009⁴⁵, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, prevendo a sua institucionalização no projeto político pedagógico das escolas. O cunho transversal e não substitutivo da EE foi ratificado pela Resolução CNE/CEB Nº 04/2010⁴⁶. O documento instituiu as diretrizes curriculares nacionais da educação básica que preconiza, em seu Art. 41, que os sistemas de ensino devem matricular, nas classes comuns do ensino regular e no AEE, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Salientamos que o AEE é um serviço da EE que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Percebe-se que o AEE, nos documentos supracitados, foi concebido como um serviço que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e superior.

⁴⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

⁴⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 29 maio 2018.

O Decreto nº 7.084/2010 (revogado pelo Decreto nº 9.099/2017)⁴⁷ dispõe sobre os Programas Nacionais de Material Didático, estabelecendo, em seu Art. 25, a adoção pelo MEC de mecanismos para promover acessibilidade nos programas de material didático, destinado aos estudantes da EE e professores das escolas de educação básica públicas, determinando que conste nos editais de licitação a obrigação do fornecimento de material adequado para alunos com deficiência.

Em 2011, o Decreto nº 7.612⁴⁸, com base nos termos da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite – a fim de promover políticas públicas de inclusão social que efetivem um sistema educacional inclusivo equânime. O Plano ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional.

No ano seguinte, por meio da Lei nº 12.764/2012⁴⁹, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No Art. 7º dessa Lei, consta estar vedada a recusa de matrícula à pessoa com qualquer tipo de deficiência, estabelecendo punição ao gestor escolar ou à autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

A Lei nº 13.005/2014⁵⁰, por sua vez, fundamentada nas diretrizes da Conferência Nacional da Educação (CONAE/2010), instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), determinando que os estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na EE, assegurando o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades. Vale destacar a Meta 4 do Documento:

⁴⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 29 maio 2018.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 2 jun. 2018.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 2 jun. 2018.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 2 jun. 2018.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

O esforço conjunto das esferas municipal, estadual e federal demonstra a intenção de se garantir o pleno acesso de todos os alunos da EE em classes comuns de escolas regulares, uma vez que esta modalidade de ensino perpassa todos os níveis de formação escolar. Vale enfatizar quão necessárias se fazem a implementação de salas de recursos multifuncionais e a formação contínua dos profissionais da educação, especialmente dos professores.

Conhecido como o “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, Lei nº 13.146/2015⁵¹, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, representou grande avanço para o combate ao preconceito, bem como para a inclusão social. Este Estatuto apresenta um novo conceito de integração total. No que se refere à rede privada de ensino, determina a adoção e a adaptação necessárias para o cumprimento da Lei, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades ou matrícula.

Como previsto na Meta 7 do PNE/2014, foi aprovada, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵² para a educação infantil e ensino fundamental. A BNCC “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2014).

Evidenciamos em documentos de políticas públicas a intencionalidade de reafirmar o compromisso com a inclusão escolar dos alunos com deficiência, ao reconhecer a necessidade de diferenciação curricular e de práticas pedagógica inclusivas, conforme estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Inobstante as práticas pedagógicas diferenciadas, a ação educadora deve ser una, inclusiva e não discriminatória.

⁵¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 2 jun 2018.

⁵² Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 jun 2018.

A BNCC para a EI e EF, aprovada pelo CNE e sancionada pelo Ministro da Educação em 20 dezembro de 2017, reafirmou e determinou dentre as finalidades do Estado, ações que possam reverter a situação de exclusão que afeta os alunos que apresentam deficiências, reconhecendo as falhas do sistema educacional brasileiro. Frisa, ainda, que todas as suas diretrizes devem ser aplicadas a todas as formas de educação, incluindo a EE. Especificamente, o documento afirma:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam **atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais**, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. (BRASIL, 2014, grifos nossos).

A colaboração entre os colegas de turma, a construção de trabalho coletivo, a participação de todos em busca de um objetivo comum é algo que contribui para a construção de igualdades sociais.

Diante do exposto sobre a história da EE no Brasil e as mudanças na legislação a ela pertinente, a pesquisa bibliográfica e documental nos permitiu evidenciar um arcabouço jurídico, no contexto histórico pós 1988, que normatiza educação no Brasil. Porém, concordando com estudiosos como Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Mantoan (2003), Miranda (2008) e Silva (2009), cremos que a EE requer uma formação dos professores, adequada para atendimento aos alunos público-alvo. A formação nessa área específica exige um aprofundamento de teorias e ações pedagógicas focalizadas no campo de atuação.

Incluir não significa colocar em uma mesma sala de aula crianças com variadas deficiências físicas ou mentais. É necessário o apoio de outros docentes, monitores, que auxiliem na dificuldade de cada aluno em especial. Consideramos ser difícil um educador possuir amplas habilidades para lidar com a complexidade de diferenças que poderá encontrar em um mesmo grupo.

Ressaltamos, ainda, a necessidade de alteração não somente em aspectos físicos das escolas, mas em bibliotecas, equipamentos e objetos para atividades físicas especiais, visto que não é apenas a mente do aluno que precisa ser trabalhada, mas também seu corpo.

A sociedade deve se comprometer com a promoção do bem-estar comum, admitindo o indivíduo público-alvo da EE como cidadão digno de respeito e apto para as atividades do dia a dia, como um ser capaz, porém, segregado muitas vezes pela sociedade e até mesmo, pela própria família. O êxito no processo de inclusão escolar depende do envolvimento da família do educando, pois isso possibilita que em casa e na vida social, haja a continuidade do ambiente inclusivo propiciado pelo Estado.

Vale lembrar que todas as leis, normas e diretrizes educacionais para serem efetivadas dependem da implementação de políticas públicas focalizadas na promoção da inclusão social. No Brasil, a implementação e a avaliação, geralmente, não são monitoradas e divulgadas à população.

Souza (2002) defende que, ao se elaborar um projeto de política pública, faz-se necessário compreender:

- A complexidade de se alcançar os objetivos almejados pela política pública.
- As possibilidades de "fracasso" da política originalmente desenhada.
- A natureza dinâmica da transformação da política em ação.
- O papel e a importância dos detalhes técnicos e da base de informações.
- O papel dos servidores de linha e sua potencialidade para mudar os rumos da política.
- A identificação de ambiguidades ou contradições no desenho original da política.
- As questões práticas do dia-a-dia que influenciam o resultado das políticas e como esses resultados são influenciados pelo trabalho cotidiano da burocracia que a implementa.

Análises realizadas ainda no processo de implementação podem, então, corrigir rumos e propor reformulações nos objetivos da política e/ou o seu redesenho, reduzindo, assim, inúmeros custos, inclusive os envolvidos na avaliação. (SOUZA, 2002, p. 21).

A autora argumenta, com relação a avaliação, que o conhecimento técnico é um importante elemento para que a avaliação não gere resultados equivocados. A tendência nos Estados Unidos e em outros países tem sido de delegar a avaliação a organismos independentes do governo (SOUZA, 2002, p. 26).

O acompanhamento e a avaliação das políticas públicas são fundamentais para que se compreenda o que, como e para quem as ações foram destinatárias.

É com base na avaliação que as novas decisões podem ser pensadas e implementadas.

2.2.1 A formação dos professores para a Educação Especial

Analisando as mudanças da legislação pertinente, percebe-se o quanto se exige do profissional da educação. Assim, acolher as demandas e expectativas da sociedade com relação à escola e aos educadores, é um desafio permanente.

Nos dias atuais, toda escola deve ser inclusiva. Porém, como ressaltamos ao longo do texto, no Brasil ainda nos deparamos com a necessidade de adequações de espaço físico, ações de formação de professores, a mudanças nos currículos escolares e a promoção da inserção de grupos socialmente marginalizados. A valorização, a motivação e a contínua formação do professor são de suma importância, por ser ele o responsável pela tarefa fundamental de ensinar e promover as aprendizagens.

Os saberes, construídos em seu contexto cultural, econômico, familiar, religioso, histórico e acadêmico, perpassam e constituem a identidade docente. E esse processo se reconstrói no dia a dia da atividade escolar e requer das Instituições de Ensino Superior programas, projetos e ações no sentido de proporcionar um cenário favorável para que possam trabalhar a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade, o espírito crítico e as habilidades mínimas para o exercício de sua função.

A formação do professor não é algo estanque, com início e fim determinados. Ela não se inicia e termina no curso superior. Como em outras profissões, ela é dinâmica e vai se estabelecendo ao longo do exercício profissional. Assim, também ocorre com o curso superior de formação profissional, no caso o de Pedagogia, que foi se transformando historicamente para atender às demandas sociais, às diretrizes da educação e em específico da formação de educadores.

De acordo com a legislação vigente em nosso país, cabe ao curso de Pedagogia a formação do profissional que atua na EI e nos anos iniciais do EF. Mas isso nem sempre foi assim. Vale salientar que a tradição brasileira de formação em nível superior, enquanto durou a vigência do Império, limitou-se às Escolas de

Medicina, Direito e Engenharia. A formação para o Magistério efetivava-se na Escola Normal (BRZEZINSKI, 1996).

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei Nº 1190⁵³ em 4 de abril de 1939, impulsionado pela reconstrução social, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova que empreenderam a luta para a criação de Universidades no país. No entanto, teve um desenvolvimento lento e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade (BRZEZINSKI, 1996).

A princípio formavam-se bacharéis denominados “técnicos em educação”. A partir dos anos 1960, passou-se à denominação “licenciados”. Segundo Saviani (2012), o diploma de licenciado era obtido por meio do acréscimo de conteúdos ao curso de didática e de prática de ensino ao curso de bacharelado, com duração de um ano, originando o famoso esquema “3 + 1”⁵⁴. O pedagogo passa, então, a ser um professor para diferentes disciplinas nos cursos ginásial e normal (SAVIANI, 2012).

Em 1962, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) iniciou o primeiro curso de extensão para formação de “recursos humanos” para EE. Em 1982, foi ofertado o Curso de Educação Especial como Licenciatura Plena (DEIMLING, 2013).

No ano de 1968, no auge período de ditadura civil-militar, ocorreram reformas no ensino superior do Brasil, decorrentes da edição da Lei da Reforma Universitária nº 5.540/68. É importante destacar que essa Reforma não teve a participação da sociedade. Segundo Fávero (2011, p. 66):

A reforma universitária contribuiu para a pulverização e o desmantelamento do ensino de graduação, dispersando estudantes e professores. Deixou de haver turmas, surgindo, em seu lugar, verdadeiros conglomerados humanos, que se desfazem ao final de cada semestre. As matérias foram divididas e passaram a ser ministradas em semestres por diferentes professores, às vezes em unidades também diferentes, para alunos dos mais variados cursos e estágios de formação.

⁵³ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 31 out. 2018.

⁵⁴ Essa configuração curricular tem orientado boa parte de nossas literaturas até os dias atuais, a despeito dos discursos e normativas que buscam superá-la (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

No contexto da Reforma Universitária, outras medidas foram tomadas, entre elas a autorização de organização e funcionamento de Curso Superior de Curta Duração em Pedagogia e outras áreas. Esses cursos objetivavam habilitar grande número de professores de forma “economicamente viável”, por serem rápidos e poucos onerosos ao Estado. Em geral, cursos de curta duração pouco investiam na formação de um profissional crítico, pesquisador e bem qualificado.

A licenciatura curta generalizante, não preparava suficientemente o professor para o trabalho nas escolas, acabava, na maioria das vezes, empurrando-o para a alternativa mais cômoda, ou seja, utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino onde não há espaço para a crítica e a criatividade. (GUIMARÃES, 1993, p. 28).

O Parecer nº 252/1969 do Conselho Nacional de Educação aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia, instituiu a ideia de formar especialistas em administração escolar, supervisão pedagógica, inspeção escolar e orientação educacional (PIMENTA, 2001). Esse Parecer dispunha sobre o funcionamento e a organização do Curso de Pedagogia, oferecendo um diploma único de licenciado para a formação de professores e especialistas em educação.

Nos anos de 1970, a Escola Normal foi substituída pelos Cursos de Magistério em nível de 2º grau. O curso de Pedagogia, nesse momento, tinha como finalidade formar especialistas em educação e docentes habilitados especificamente para o Magistério.

Uma vez promulgada a Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Conselho Federal de Educação desencadeou ações na intenção de normatizar a formação docente. Nos anos que se seguiram, foram promovidos encontros, seminários e pesquisas com o intuito de diagnosticar as condições de formação dos professores e discutir o curso de Pedagogia. Depois de muitos embates, a formação de professores de EI e dos anos iniciais do EF ficou assegurada também para o curso de Pedagogia, porém apenas para centros universitários ou universidades.

Em 1972, a Faculdade Pestalozzi de Ciências, Educação e Tecnologia, com sede na cidade de Franca-SP, ofertou o curso de Pedagogia, com “Habilitação em

Educação de Excepcionais Deficientes Mentais”. “Implanta-se, portanto, no Brasil, o primeiro curso superior para formação de professores de excepcionais” (MAZZOTTA, 1993, p. 78). Nos anos seguintes, várias iniciativas foram sendo implementadas no intuito de promover cursos de formação na EE.

A partir dessa década, segundo Omote (1999), houve uma expansão das classes especiais na rede pública e, conseqüentemente, uma ampliação da formação de professores para atendimento a esse público. Decorre, então, inquietação por parte dos estudiosos da área em relação aos “critérios de encaminhamento de alunos a estas classes, bem como a demasiada permanência, sem perspectiva de retorno ao ensino comum” (OMOTE, 1999, p. 5). Pelo relato do autor, observa-se que os critérios para permanência ou não em salas especiais não era muito explícito.

Em 1973, a Universidade Mackenzie criou habilitações específicas no Curso de Pedagogia, em duração plena, incluindo-se a “Habilitação em Magistério de Deficientes Mentais”. A Pontifícia Universidade Católica (PUC) e as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) implantam “Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação”, todas na cidade de São Paulo. Em 1975, a PUC de Campinas instalou “Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais”. Todas essas habilitações foram criadas no Curso de Pedagogia. A Universidade de Mogi das Cruzes, em 1976, instalou a “Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação” e, em Lins, a Faculdade *Auxilium* de Filosofia, Ciências e Letras ofertou, a partir de 1977, “Habilitação em Magistério para Deficientes Mentais” (MAZZOTTA, 1993). Observa-se uma expansão da oferta de cursos, especialmente na rede privada de ensino superior.

Em 1977, foi concretizada a implantação da EE em uma Universidade Pública Estadual, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), com Habilitações para o ensino de retardados mentais e deficientes visuais e, posteriormente, Ensino de pessoas com deficiência auditiva e pessoas com deficiência física (MAZZOTTA, 1993). Observa-se, que, após 1972, diversas instituições privadas e públicas de ensino superior implementaram em seu currículo habilitações direcionadas a EE. Até 1988, outras IES também ofertaram

habilitações nesta área. O que nos chama a atenção é que o público-alvo da EE neste momento são apenas as pessoas com deficiência física e mental.

Ressalta-se que, a partir de 1983, outra instituição pública, a Universidade de São Paulo (USP), também promoveu habilitações e cursos de pós-graduação na área de educação dos excepcionais, educação de pessoas com deficiência mental, educação de pessoas com deficiência visual e EE (MAZZOTTA, 1993).

Após 1985, no processo de redemocratização do Brasil, algumas Faculdades de Educação suspenderam ou suprimiram as habilitações para investir em um currículo centrado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e curso de Magistério, fundamentadas na ideia de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção (LIBÂNEO, 2010). Após a LDB, Lei nº 9.394/96, ocorreram processos de formulação de DCN para os Cursos Superiores. No caso de Pedagogia, houve intensos debates, aprovação das DCN e por meio da publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, extinguiu todas as habilitações nos cursos de Pedagogia.

Registra-se que a Portaria nº 1793/94 já indicava em seu Artigo 1º:

Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. (BRASIL, 1994).

Os cursos de formação de educadores, a identidade profissional do pedagogo, sua formação e a natureza de seu trabalho geram debates que muitas vezes cria paradoxos. Alguns estudiosos entendem o pedagogo como cientista educacional, exigindo, portanto, formação específica. Outros defendem o curso de Pedagogia como espaço de formação inicial docente.

Mais recentemente, os debates acerca da segregação dos alunos da EE e a formação dos professores foram se avolumando com o passar dos anos e a palavra de ordem na educação passou a ser “inclusão”. Assim, os estudos sobre o tema foram aprofundando-se na busca de um novo paradigma que fosse capaz de:

Valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas,

psicossociais, socioeconômicas e etnoculturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a ela inerentes. (OMOTE, 1999, p. 9).

Há que se destacar o quão importante foi para a educação a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, visto que ela marca o retorno à democracia no âmbito da gestão escolar. Segundo a nova LDB, o ensino deverá ser ministrado com base em alguns princípios, dentre eles “a busca pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996).

Como mencionado anteriormente, depois de anos de debates, foi aprovada a Resolução nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN). O Art. 4º define o egresso como um docente formado em curso de licenciatura para atuar na

Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006).

Ainda, o Art. 3º da supracitada Resolução assim define o perfil do licenciado em Pedagogia:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006).

As DCN foram criticadas por muitos estudiosos da educação. Franco, Libâneo e Pimenta (2007), por exemplo, ressaltaram as fragilidades das Diretrizes, principalmente no que se refere à falta de clareza no significado de Pedagogia, bem como sua redução à docência:

A Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 94).

A mediação entre teoria e prática e sua complexidade dialética é característica própria da Pedagogia. Schmied-Kowarzik (1983 apud SAVIANI, 2012) argumenta que há que se ter o cuidado de não se reduzi-la a uma simples reprodutora de habilidades técnicas:

Caso a Pedagogia perdesse de vista inteiramente sua dialética constitutiva entre teoria e prática, ou aconteceria com ele o mesmo que ocorreu à ciência política, outrora também uma ciência prática, que perdeu qualquer capacidade de influir na práxis política enquanto ciência do conhecimento histórico e sociológico ou ciência expositiva jurídica, ou então – o que é mais provável – se tornaria, como a medicina, uma ciência profissional pragmática do professor, mera transmissora de conhecimentos para o domínio das aptidões técnicas e artesanais da orientação do ensino, submetida a objetivos determinados politicamente. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983 apud SAVIANI, 2012, p. 63).

De acordo com o Art. 52 da LDB 9.394/1996, as universidades devem ser espaços pluridisciplinares, com profissionais formados em nível superior no campo da pesquisa e da extensão e que dominem e cultivem o saber humano. O elo entre ensino, pesquisa e extensão proporciona ao currículo a construção de relacionamento entre prática pedagógica e processo de ensino e aprendizagem na educação básica, tendo como referência a consciência plural e cultural do nosso país.

Mesmo após a LDB (1996) e DCN (2006), a formação do professor no curso de Pedagogia é tema controverso. O debate sobre a temática ainda é permeado por tensões e há diferentes posicionamentos na área da educação. Muito vem sendo discutido sobre os cursos de licenciatura e alterações na legislação. Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005. O Plano traçou 20 metas a serem cumpridas no período de dez anos. Aqui, destacamos a Meta 4:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Essa meta em específico refere-se à EE, determinando sua ocorrência, preferencialmente, em escolas de ensino regular, devendo ser parte integrante de seu projeto pedagógico, por meio de propostas que propiciem atendimento complementar ou suplementar sempre que se fizer necessário.

Além de definir as 20 metas, o PNE traçou, ainda, estratégias para que essas fossem atingidas, dentre elas a 13.4, destacada aqui por contemplar em seu texto o atendimento a pessoas com deficiência:

13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2014).

Assim sendo, o PNE definiu como meta a educação inclusiva, em detrimento de escolas e classes especiais, visando à socialização de todos os alunos, pessoas com deficiência ou não, em um mesmo universo de colaboração. Destaca-se que o curso de Pedagogia tem por objetivo subsidiar o discente com teoria, prática e

diversidade de conhecimento, proporcionando uma formação integral. São necessários, então, projetos curriculares que atendam às exigências da legislação e que formem pessoas atentas à necessidade de educar os segmentos que, historicamente, foram silenciados e excluídos dos direitos de cidadão. As diferenças e a diversidade multicultural das pessoas devem, a nosso ver, permear os PPC.

Canen e Oliveira (2002, p. 62) defendem que a educação multicultural de um lado “promove a equidade educacional, valorizando a cultura dos alunos, o que colabora para superação do fracasso escolar”. Por outro lado, quebra preconceitos com os indivíduos “diferentes”, formando, nas futuras gerações, valores como respeito e apreciação à pluralidade cultural.

Evidenciamos nos documentos e na literatura da área que, com o passar dos anos, o curso de Pedagogia vem sofrendo modificações que almejam a construção da identidade do pedagogo. As atribuições e o perfil dos egressos delineados pela legislação em virtude das demandas sociais exigem uma multiplicidade e amplitude de novos saberes. A formação inicial e contínua de professores requer reflexão, reconstrução, aperfeiçoamento de saberes e práticas educativas para superar os desafios.

Em 2015, foram aprovadas as novas DCN para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Dourado (2015), um dos autores das Diretrizes, salienta que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos. Assim, falta um foco único, que proporcione mais que a busca do empoderamento da educação, busque qualidade, o bem-estar do estudante e a formação de cidadãos conscientes e capazes de exercer seu papel na sociedade. A educação não pode ser apenas instrumento de transmissão de ideais sociais, políticas, econômicas ou religiosas dos professores. Acima de tudo, deve ter como objetivo a construção de agentes aptos a pensar e a decidir por si próprios, assumindo um pensamento crítico e construtivo.

Conhecer os elementos que compõem o saber profissional docente é fundamental e permite o exercício do ofício com maior competência. O ensino possui um repertório de conhecimentos, um “corpus” de saberes, que qualificam o

professor para responder as exigências específicas da situação concreta de ensino (GAUTHIER, 1998).

Vale ressaltar que o PNE (2014) e as DCN (2015) para formação inicial em nível superior e para a formação contínua sinalizam a busca de uma educação com maior organicidade, qualidade de ensino e valorização do profissional da educação. São normativas que articulam a colaboração entre os poderes federal, estadual e municipal com o objetivo de propiciar formação inicial e contínua aos educadores.

Segundo Dourado (2015), a busca por maior organicidade na formação de professores, em sintonia com o documento final da CONAE (2014), contendo os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e as novas DCN (2015) definem o que os processos de formação inicial e contínua devem contemplar:

- a) Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- b) A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da *práxis docente*;
- c) O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- d) Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- e) Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- f) Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (DOURADO, 2015, p. 306).

Por esse viés, o PPC de Pedagogia deve abranger diferentes dimensões, levando em consideração a pluralidade de conhecimentos, incluindo a educação especial, teórica e prática do aluno, e alinhar-se ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os horizontes abrem-se para garantir uma formação multidisciplinar, contextualizada, democrática e ética.

A abrangência do curso, conforme Resolução nº 2/2015, Capítulo IV, é:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015).

Além disso, o Art. 3º dessa Resolução define profissionais da educação da seguinte forma:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p. 4).

Ainda, a licenciatura para formação de professores para a educação básica deve constituir-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de trabalho acadêmico e 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, no mínimo, assim distribuídos:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11).

Salientamos a ênfase dada à prática. Um dos objetivos das novas DCN é favorecer a diminuição da distância entre a formação do professor e a escola de educação básica. É importante que haja uma interação maior entre teoria e prática e integração entre o material didático, a realidade social, as universidades, faculdades e escolas de ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

No que tange à questão curricular do curso, no capítulo V, Art. 13, § 2º e § 3, estabelece:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, **Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais** de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015, p. 11, grifos nossos).

Objetivando o aperfeiçoamento do professor, a norma determina a inclusão de conteúdo específicos da EE na formação do novo profissional. Cada curso de graduação deverá fazer constar em seu PPC disciplinas que sejam aptas a fornecer o conhecimento necessário para preparar o professor para as mais diferentes deficiências que ele possa se deparar em sala de aula. Destaca, ainda, o ensino sobre questões que envolvem a diversidade, além de Libras e a interdisciplinaridade dos Direitos Humanos. Entretanto, furtou-se a exigir

preparação do novo profissional em outras áreas do saber, como a Psicologia, no que se refere ao próprio preparo do educador para lidar com os alunos diferentes.

Para ser um bom professor não basta conhecer os conteúdos disciplinares a serem ensinados. Além das práticas pedagógicas é preciso ampliar a visão do pedagogo de modo que se tenha uma compreensão holística do processo educacional e institucional. Sua atuação abrange facilitar o aprendizado, conhecer os alunos, planejar atividades, orientar a comunidade escolar e familiar, produzir material didático, promover e avaliar o processo ensino aprendizagem, lembrando, aqui, que os saberes docentes são múltiplos e oriundos de diferentes fontes.

Para o ofício do ensino, o professor mobiliza saberes diversos, um “Repositório de Saberes”, conforme Gauthier (1998, p. 29):

- O saber disciplinar: corresponde ao saber produzido por pesquisadores e cientistas, são as disciplinas. “O professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores”.
- O saber curricular: é o programa, o corpus que será ensinado, “o programa, que lhe serve de guia para planejar, para avaliar”.
- O saber das ciências da educação: “é o conjunto de saberes a respeito da escola [...] permeia a maneira de o professor existir profissionalmente”.
- O saber da tradição pedagógica: “é o saber dar aula”. Em geral serve como modelo para direcionar a conduta dos professores.
- O saber experiencial: “o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. Está baseado apenas em experiências privadas.
- O saber da ação pedagógica: “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula”.

Longo é o caminho a percorrer para o exercício do ofício do ensino. E muitos são os saberes que se necessita. Porém, há um consenso: a Universidade muito tem a contribuir na formação inicial e contínua do professor. Ela fomenta no licenciando a busca pelo saber da ação pedagógica, o que é fundamental para a profissionalização do ensino.

Voltando nosso olhar para a EE, analisaremos, no capítulo a seguir, os PPC dos Cursos de Pedagogia da UF mineiras, objetivando evidenciar qual o lugar da EE e quais são as disciplinas que desenvolvem as habilidades e as competências

necessárias para o efetivo exercício da atividade docente, frente a inclusão de pessoas com deficiência.

3 PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS

Esta seção destina-se a identificar os cursos de Licenciatura em Pedagogia que formam professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em Universidades Federais do estado de Minas Gerais na modalidade presencial. Faremos uma análise comparativa dos projetos pedagógicos no que se referem à preparação do professor para lidar com as pessoas com deficiências na educação básica. O destaque será para aspectos relativos a perfil profissional, objetivo, carga horária e currículo.

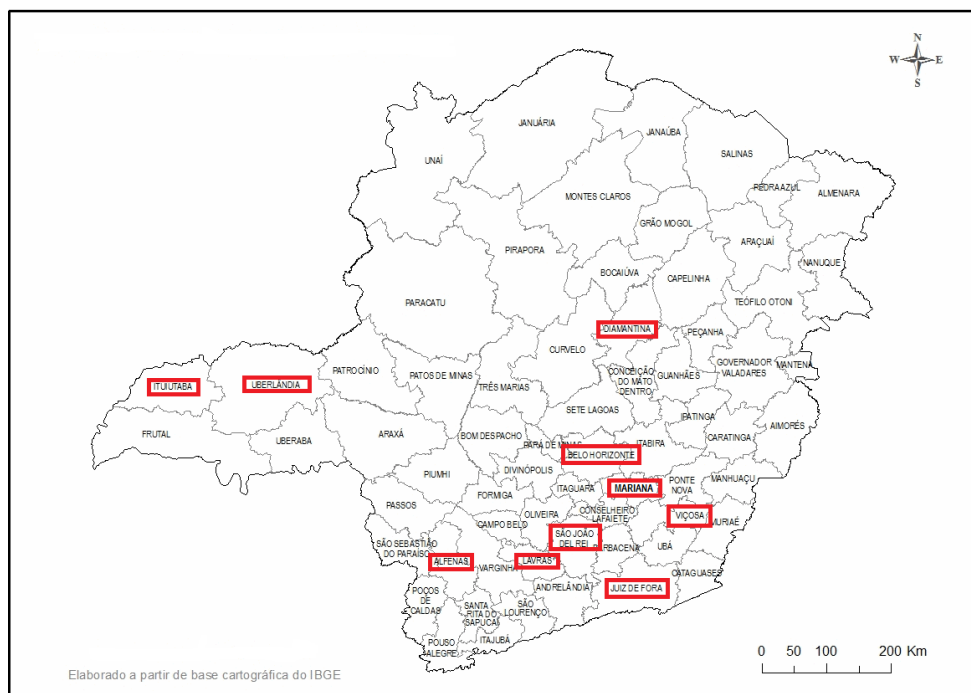
As categorias, construídas em estudos realizados por Gatti e Barreto (2009) e Veiga et al. (1997), nortearam a análise de: a) IFES mineiras; b) objetivos dos cursos de Pedagogia; c) estrutura curricular; e d) perfil do egresso nos cursos investigados neste trabalho, especificamente, naquilo que tange à EE.

3.1 As Universidades Federais do Estado de Minas Gerais

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 3) identifica as cidades em que estão localizados os cursos investigados.

Figura 3 – Mapa político de Minas Gerais: cidades e municípios



Fonte: Elaborado pela autora a partir de base cartográfica do IBGE (2018).

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. Em pesquisa realizada no site do MEC, por IES pública, identificamos apenas em duas UF a oferta, em 2018, do Curso de Licenciatura em EE: Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a Universidade Federal de São Carlos, no estado de São Paulo⁵⁵. Apresentamos, a seguir, os cursos investigados.

⁵⁵ A busca foi realizada por IES pública, na modalidade presencial. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

3.1.1 Caracterização dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais Mineiras

A Tabela 5 demonstra as IFES mineiras⁵⁶ pesquisadas, sua localidade, ano de criação do curso de Pedagogia, número de vagas anuais e carga horária.

Tabela 5 – Cursos presenciais de Pedagogia ofertados pelas Universidades Federais mineiras

Índice ⁵⁷	IFES - MG	Localidade	Ano de criação	Número de vagas anuais	Carga horária
1	UNIFAL	Alfenas	2006	40	3.300
2	UFJF	Juiz de Fora	1965	84	3.220
3	UFLA	Lavras	2014	100	3.366,5
4	UFMG	Belo Horizonte	1943	132	3.210
5	UFOP	Mariana	2008	80	3.230
6	UFSJ	São João Del Rei	1954	50	3.568
7	UFU	Uberlândia	1959	80	3.530
8	FACIP/ UFU	Ituiutaba	2007	80	3.365
9	UFV	Viçosa	1972	60	3.450
10	UFVJM	Diamantina	2009	80	3.815
TOTAL				786	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do MEC (2018). Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

Instituição 1: Universidade Federal de Alfenas⁵⁸ (UNIFAL), situada no município de Alfenas. O curso de Pedagogia foi criado em 2006 e oferta 40 vagas anuais, em período noturno, com duração de quatro anos. A carga horária mínima é de 3.300 horas.

Instituição 2: Universidade Federal de Juiz de Fora⁵⁹ (UFJF), situada no município de Juiz de Fora. O curso de Pedagogia foi criado em 1965 e oferece 84 vagas anuais no período diurno e noturno. A matriz curricular do turno diurno

⁵⁶ As instituições foram relacionadas em ordem alfabética.

⁵⁷ Este índice será utilizado como referência as Universidades investigadas.

⁵⁸ Site do Curso. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/pedag>>. Acesso em: 6 de jul. 2018.

⁵⁹ Site do Curso. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/pedagogia>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

distribui-se em oito semestres letivos; a matriz do noturno, em dez semestres. A carga horária é de 3.220 horas.

Instituição 3: Universidade Federal de Lavras⁶⁰ (UFLA), situada no município de Lavras. O curso de Pedagogia foi criado em 2014 e oferta 100 vagas anuais, no período noturno, com duração de nove semestres. Possui carga horária de 3.366,5 horas.

Instituição 4: Universidade Federal de Minas Gerais⁶¹ (UFMG), situada no município de Belo Horizonte. O curso de Pedagogia foi criado em 1943 e oferta 132 vagas anuais, em período diurno e noturno, com duração de nove semestres. A carga horária é de 3.210 horas.

Instituição 5: Universidade Federal De Ouro Preto⁶² (UFOP), situada no município de Ouro Preto, criou, em 2008, o curso de Pedagogia fora de sede, na cidade de Mariana, que oferta 80 vagas anuais, em período vespertino e noturno, com duração de oito semestres. A carga horária mínima é de 3.230 horas.

Instituição 6: Universidade Federal De São João Del Rei⁶³ (UFSJ), situada na cidade de São João Del Rei. O curso de Pedagogia foi criado em 1954 e oferta 50 vagas anuais, em período noturno, com duração de quatro anos. A carga horária é de 3.568 horas.

Instituição 7: Universidade Federal de Uberlândia⁶⁴ (UFU), situada no município de Uberlândia. O curso de Pedagogia foi criado em 1959 e oferta 80 vagas anuais, no período matutino e noturno, com duração de quatro anos. A carga horária é de 3.530 horas.

Instituição 8: Universidade Federal de Uberlândia⁶⁵ – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), situada na cidade de Ituiutaba. O curso de Pedagogia foi criado em 2007 e oferta 80 vagas anuais, em período diurno e noturno, com duração de quatro anos e meio para o período diurno e cinco anos para o noturno. A carga horária é de 3.365 horas.

⁶⁰ Site do Curso. Disponível em: <<http://prg.ufla.br/cursos/presenciais/9-cursos/30-pedagogia>>. Acesso em 06/07/18.

⁶¹ Site do Curso. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/pedagogia>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

⁶² Site do Curso. Disponível em: <<https://ichs.ufop.br>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

⁶³ Site do Curso. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/coped/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

⁶⁴ Site do Curso. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

⁶⁵ Site do Curso. Disponível em: <<http://www.facip.ufu.br/pedagogia>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

Instituição 9: Universidade Federal de Viçosa⁶⁶ (UFV), situada no município de Viçosa. O curso de Pedagogia foi criado em 1972 e oferta 60 vagas anuais, em período noturno, com duração de quatro anos. A carga horária é 3.450 de horas.

Instituição 10: Universidade Federal Dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri⁶⁷ (UFVJM), situada no município de Diamantina. O curso de Pedagogia foi criado em 2009 e oferta 80 vagas anuais, em período noturno, com duração de cinco anos. A carga horária é de 3.815 horas.

Podemos destacar a UFMG como a instituição que possui o curso mais antigo (1943), porém com a menor carga horária (3.210), a UFLA como a mais recente (2014) e a UFVJM por possuir a maior carga horária dentre todas (3.815). A carga horária a qual nos referimos é a mínima exigida pelo curso.

Como já referido anteriormente, estamos vivendo um momento de transição e readequação dos currículos nas licenciaturas de diversas IES. Essa readequação dos PPC deve-se às novas diretrizes para formação do professor da educação básica aprovadas em 2015. Por esse motivo, PPC referentes ao exercício 2018 não estavam disponíveis nos sites de algumas das universidades investigadas. As instituições que não possuíam seu PPC disponível em site institucional nos encaminharam por e-mail. Vale frisar que nossa análise comparativa se deteve aos PPC vigentes em 2018.

3.2 Objetivos dos cursos de Pedagogia

As diretrizes curriculares, homologadas em 2006, contribuíram para indicar o objetivo do curso de Pedagogia que passou a ser, primordialmente, a formação docente indissociável da formação para ensino, pesquisa e gestão. Assim, ficou descartada a possibilidade de as IES escolherem entre formação exclusiva para gestão, docência ou pesquisa.

⁶⁶ Site do Curso. Disponível em: <<http://www.ped.ufv.br>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

⁶⁷ Site do Curso. Disponível em: <<http://novo.ufvjm.edu.br/curso-pedagogia-diamantina/>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

Os cursos, a partir da CNE nº 01/06, devem oferecer uma formação integral aos alunos, preparando-os para atuar como docentes, gestores e pesquisadores na EI e anos iniciais do EF, cursos normais e contextos educativos não escolares. Essa é a concepção norteadora das Diretrizes aprovadas pelo CNE e homologadas pelo MEC.

A análise dos PPC foi realizada por meio de informações disponibilizadas nos sites das Universidades, tendo sido realizada a leitura integral dos projetos. Observamos que as instituições investigadas têm seus objetivos ancorados nas LDB e nas DCN vigentes. Especificamente, a UF de número 7 nos chamou a atenção por ser a única a destacar em seus objetivos a EE.

Quadro 1 – Objetivo: Educação Especial

UF	Objetivo
7	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, na educação de jovens e adultos e em outras áreas emergentes no campo socioeducacional.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos PPC investigados (2018).

Considerando que, em nosso país, observamos um discurso e um arcabouço jurídicos relativos à inclusão, no que tange à formação de professores e à adequação da escola para o acolhimento desses alunos, chama-nos a atenção que apenas um curso contemple entre em seus objetivos um tema tão relevante, visto requerer-se do profissional da educação, especialmente do docente, qualificação e competência.

Cartolano (1998) afirma:

A Constituição de 1988 garantiu, em seu Artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola: a educação como direito de todos é dever do Estado e da família (Art. 205) e deve estender-se também ao atendimento educacional especializado, quer dizer, aos deficientes (Art. 208, III), preferencialmente na rede regular de ensino. Isso quer dizer que quando pensamos na formação do educador 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”. (CARTOLANO, 1998, não paginado, grifos nossos).

A autora argumenta, ainda, que muitas vezes a EE é vista como uma formação especial, destinada a pessoas que desejam trabalhar com esse público. Essa tradição cultural (expressa nos PPC) traduz e preserva uma prática social discriminatória. É preciso garantir ao futuro educador não somente uma incontestável cultura geral, mas despertar-lhe o interesse pela busca do saber no confronto da teoria com a prática pedagógica e com a pesquisa decorrente desse movimento, acompanhando o desenvolvimento das ciências e descobertas no seu campo de atuação.

Do ponto de vista qualitativo, o objetivo supracitado explicita o propósito de uma formação abrangente, uma identidade profissional individual e social, com interesse na educação do ser humano.

A finalidade da formação inicial para o exercício da docência na EI e anos iniciais do EF está presente em todos os PPC analisados. Alguns deles expõem essa finalidade de maneira mais enfática:

Quadro 2 – Objetivos relacionados à docência

IES	Objetivos dos cursos de Pedagogia
1	Formar professores para exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino fundamental.
8	Formar profissional da educação para atuar no magistério da Educação Infantil (0 a 5 anos) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos).
10	Formar profissional para exercer a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos PPC investigados (2018).

Esses objetivos realçam, de forma veemente, uma das principais bases conceituais do curso de Pedagogia em nosso país desde os anos 1980: a formação docente para atuação na EI e anos iniciais do EF.

Um ponto que merece destaque é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ancorada na atual LDB e na Resolução nº 2/2015 mencionadas no capítulo anterior. Essa união vem ao encontro do propósito do

desenvolvimento de pensamento crítico e reflexivo propiciado pela investigação científica e divulgação de conhecimento, característica do ensino superior. Para Veiga et al. (1997, p. 52),

A universidade é responsável pela mediação entre o aluno e o conhecimento e, como instituição educativa, não pode favorecer apenas a dimensão profissionalizante, visto que suas funções prioritárias são pesquisar, produzir e distribuir conhecimento.

Esses objetivos são explicitados pelas IES, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Objetivos relacionados à produção/difusão de conhecimento

IES	Objetivos dos cursos de Pedagogia
1	Formar professores para produção e difusão do conhecimento científico do campo educacional.
7	Credenciar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa em educação, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.
8	Formar profissional da educação para atuar na produção e na difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e de diversas áreas emergentes da educação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos PPC investigados (2018).

A gestão escolar tem papel importante no processo educacional e aparece com destaque nos objetivos dos cursos de algumas IES:

Quadro 4 – Objetivos relacionados à gestão

IES	Objetivos dos cursos de Pedagogia
1	Formar professores para participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.
7	Desenvolver metodologias e projetos de ensino e de gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, a gestão democrática, o trabalho coletivo, dentre outros.
8	Formar profissional da educação para atuar na gestão educacional do trabalho pedagógico, na educação escolar e não escolar (movimentos e projetos sociais, ONGs, dentre outros).
10	Atuar na gestão educacional em espaços escolares e não escolares.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos PPC investigados (2018).

Em relação à formação do gestor educacional, Lück (2008, p. 15-16) afirma que:

a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constitui-se em área estrutural da ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto. Porém, é importante ter em mente que é uma área meio e não um fim em si mesma. Em vista disso, o necessário reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser. Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos. A boa gestão é, pois, identificada, em última instância, por esses resultados.

Brzezinski (2007) expõe que o gestor da educação se encontra no universo de educadores e formá-lo se constitui em um desafio, visto que esse profissional necessita aprofundar a prática e os estudos acerca do planejamento, da avaliação, do financiamento e da gestão tanto escolar como educacional. Porém, após a Resolução CNE/CP nº 01/2006, agregou-se a gestão de espaços educativos não escolares.

Observa-se o quão desafiador é para a UF, a formação de um profissional tão polivalente. Nesse viés, algumas instituições descrevem em seus objetivos uma relação de conteúdo, com ênfase na interdisciplinaridade e articulação teoria-prática.

Quadro 5 – Objetivos relacionados à interdisciplinaridade/teoria-prática

IES	Objetivos dos Cursos de Pedagogia
5	<p>Fornecer uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, antropológicos, psicológicos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia etc.) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;</p> <p>Promover a unidade entre teoria e prática na ação educativa;</p>

	Proporcionar trabalho coletivo e interdisciplinar, propiciando a unidade do trabalho docente;
6	Reconhecer a especificidade do trabalho docente que implica articulação necessária entre a teoria e a prática, exigindo que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, as condições materiais e institucionais em que atua o professor;
	Ressaltar as atividades de caráter teórico-prático, dando atenção especial à articulação entre a Universidade e as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas quais os estudantes desenvolverão a Prática Pedagógica e o Estágio Supervisionado.
7	Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação-reflexão-ação ao longo do curso, tomando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos PPC investigados (2018).

Evidenciamos que, muitas vezes, os objetivos dos cursos são apresentados pelas IES com redação muito similar à narrativa dos documentos legais. Algumas UF dão um enfoque mais social, interdisciplinar, teórico-prático, entre outros, todos ancorados nas DCN e na LDB vigente. Entendemos que a formação professor-pesquisador-gestor é complexa e desafiadora, porém estimulante.

Brzezinski (2007, p. 234) endossava a ideia de que o pedagogo deveria formar-se na universidade por articular ensino-pesquisa-extensão; adotar a educação para emancipar homens e mulheres, socializando o conhecimento; reconhecer a práxis como princípio formativo; mediar o processo de ensinamento pela interdisciplinaridade; comprometer-se com a gestão educacional e escolar democrática e participativa; e desenvolver pesquisa produzindo conhecimento científico sem perder de vista o cotidiano escolar.

Percebemos o empenho das universidades no sentido de promover formação de qualidade ao profissional pedagogo. Rocha (2016, p. 84) expõe que o saber docente é plural, histórico, cultural e temporal – não sendo, portanto, um objeto pronto e acabado – e intrínseco a esse saber estão valores e crenças, que, mobilizados pelo fazer docente, interferem na construção do saber pelo alunado. A articulação entre teoria e prática, professor e licenciando, promove a construção do saber experiencial e a excelência na formação acadêmica.

Comparando os objetivos identificados por Veiga et al. (1997) e os apresentados nos PPC das IES investigadas (2018), decorridos 21 anos entre a

realização dessas pesquisas, podemos listar a supressão da formação para atuar como especialista, visto o ano de 2018 não fazer parte das propostas do curso.

Em relação à formação de um profissional reflexivo/crítico e à qualificação para atender ao mercado de trabalho, os objetivos apresentam características semelhantes, com um pouco mais de detalhamento nos dias atuais. Porém, percebemos um avanço referente à produção e difusão do conhecimento, trazendo para o curso a proposta de articular ensino, pesquisa e extensão.

3.3 Perfil dos egressos dos cursos de Pedagogia

Os PPC de Pedagogia investigados em 2018 têm como referência a DCN nº 1/2006, com o perfil a seguir exposto:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Cumprе ressaltar, no contexto histórico e como característica essencial, que o egresso do curso de Pedagogia deverá reconhecer e valorizar as diferenças.

Entretanto, percebe-se que a exigência é vaga e superficial. Além disso, identificamos a concepção de uma educação inclusiva ampla que reúne, em uma mesma legislação, diferenciações que deveriam estar nítidas, visto merecerem tratamentos diferenciados.

O que queremos demonstrar, com tal afirmação, é que, segundo a norma, a consolidação da inclusão se dará “através do respeito às diferenças” de etnia, gênero, sexo, religião, idade, entre outros. Nota-se que, na diversidade, o que se faz necessário é o respeito e a ética no trato com o aluno. Comparando-se com a inclusão do público-alvo da EE, a diferença é evidente. O trabalho com esse público requer a formação de profissionais com habilidades específicas para tratar, por exemplo, diferenças motoras e cognitivas, o que não se exige na simples diversidade.

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.

Pode-se enumerar uma série de outros elementos pertinente à EE que deveriam ser incluídos no perfil do egresso do curso de Pedagogia:

- a) **Sensibilidade:** capacidade de perceber a existência de processo implícito de exclusão educacional das pessoas público-alvo da EE;
- b) **Capacidade de adaptação de avaliações:** habilidade para criar novos mecanismos de avaliação, capazes de verificar as habilidades e progressos dos educandos, fugindo do modelo padrão hoje existente;
- c) **Busca constante de aprimoramento:** todo profissional que fica estático torna-se obsoleto. Assim sendo, o educador deve estar em constante processo de aprimoramento, buscando as evoluções do processo de educação;
- d) **Capacidade de trabalho coletivo:** o profissional que lida com alunos da EE, deve possuir a habilidade para o trabalho interprofissional, tendo em vista a multiplicidade de variáveis a se trabalhar;

- e) **Domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas:** Dominar os conhecimentos e novas tecnologias da EE, incluindo as relações interdisciplinares;
- f) **Capacidade de planejamento:** capacidade de planejamento de atividades que intercalem a teoria e a prática, incluindo as práticas em grupo, mecanismo ideal para a interação entre as diferenças dos alunos;
- g) **Capacidade de detecção de problemas:** capacidade de detecção das dificuldades no processo ensino/aprendizagem e buscar ajuda para a solução dos problemas encontrados.

Essas habilidades são necessárias a todo educador, entretanto, a forma de trabalho do profissional é diferente. Se a pretensão é uma escola inclusiva com acesso, permanência e aprendizagens significativas, devemos investir na formação docente.

Dos dez cursos investigados, cinco não fazem menção à EE ao se referirem ao perfil do egresso, dois trazem um texto exatamente igual ao Art. 5º citado e apenas três vão além do que propõe as DCN.

Quadro 6 – Perfil do egresso relacionado à Educação Especial

IES	Perfil do egresso
1	Ter capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania.
5	Ter capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania.
7	Atuar com pessoas que possuem necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos PPC investigados (2018).

Constatamos que apenas 30% dos cursos demonstraram nos PPC a qualificação para atuação do pedagogo como docente de estudantes público da EE, pois o processo de inclusão desde a CF/88 deve ocorrer preferencialmente na

rede regular de ensino. Fonseca-Janes e Omote (2013, p. 326) afirmam que se constitui como 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.

Em estudo realizado por Pedroso et al. (2013, p. 43) nas universidades públicas de São Paulo, verificou-se 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”⁶⁸ – não estava ocorrendo na totalidade dos cursos. Consideramos 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 CC podem focalizar a área, estudar e pesquisar de maneira sistematizada para, assim, possibilitar ao discente, futuro professor, a aquisição de competências, habilidades e conhecimentos.

Martins et al. (2006, p. 20) elucidam que:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem concentrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Pensamos que, mais do que conscientizar e respeitar a diferença, é importante que o pedagogo esteja munido de conhecimento científico e de prática pedagógica para o bom desempenho de sua função após a conclusão da graduação para junto com a escola buscar soluções que desenvolvam as potencialidades dos alunos, como afirmam Martins et al. (2006). Não subestimamos o papel dos professores especialistas – que a nosso ver são elementos indispensáveis no processo não só de inclusão, como também no de ensino/aprendizagem –, porém queremos focar no professor que diretamente atuará em sala de aula.

Em estudo realizado com egressos do curso de Pedagogia, Poker, Valetim e Garla (2017) concluíram que 80% dos pesquisados não sabiam ou sentiam-se

⁶⁸ Optamos neste momento pela tradução literal do termo utilizado pelo autor.

inseguros a respeito das atitudes que deveriam ser tomadas com alunos da EE. Percebemos, portanto, uma lacuna na formação inicial de educadores, que, muitas vezes, só terão contato com os alunos público-alvo da educação inclusiva, quando estiverem formados, atuando em sala de aula.

Observamos, no curso de licenciatura em EE⁶⁹, na UFSCar, informações sobre o perfil do egresso no curso de graduação em EE. Elencamos, a seguir, as competências e habilidades expressas no PPC dessa instituição:

Competência e habilidades: como professor de Educação Especial, o diplomado deverá ter competências para:

1. Compreender o campo da Educação Especial como uma disciplina em evolução, conhecendo sua história, filosofias, princípios e teorias embasados em evidências científicas, além das legislações e demais aspectos das políticas sob diferentes perspectivas bem como todos os assuntos relacionados ao campo da Educação Especial e Geral, e que dizem respeito aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, tanto na escola quanto na sociedade;
2. Avaliar as características dos alunos e identificar suas necessidades educacionais especiais;
3. Flexibilizar e individualizar a ação pedagógica nas áreas do conhecimento e diferentes etapas de formação da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), de modo a responder às necessidades específicas dos educandos;
4. Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento a essas necessidades observadas nos alunos;
5. Atuar em equipe e em colaboração com o professor do ensino regular, por meio do ensino e consultoria colaborativa nas ações pedagógicas, com as famílias e todos os profissionais da educação e saúde envolvidos com os estudantes sob sua responsabilidade;
6. Dominar metodologias específicas para o ensino das diferentes categorias de alunos, a saber: indivíduos com deficiências (mental, auditiva, física, visual, surdocegueira, múltipla), transtornos globais de desenvolvimento (autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil), altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros);
7. Ensinar em diferentes ambientes de aprendizagem e escolarização, incluindo classes de recursos, classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares ou em domicílios,

⁶⁹ Sobre a formação de professores para a EE ver resultados de investigação na área na *Educação Inclusiva: em foco a formação de professores*. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf>.

desenvolvendo práticas necessárias à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sempre que não for possível sua escolarização em classes comuns, de escolas regulares;

8. Envolver-se em atividades profissionais, participar das ações da comunidade de modo a favorecer a aprendizagem de conteúdos que além de beneficiar os indivíduos com necessidades educacionais especiais e suas famílias irão promover a profissão;
9. Aprender a aprender, refletir e ajustar suas práticas, que serão guiados pelos padrões de prática ética e profissional⁷⁰. (PPC, 2012, p. 36-37).

Analisando cada elemento, temos que:

1. O sistema educacional não é estático; está em constante movimento, exige aperfeiçoamento constante do educador. No campo da EE, cabe a ele buscar compreender que a formação da PcD exige um foco para além da sala de aula, uma visão do indivíduo como elemento social;
2. Capacidade de detectar os problemas existentes em sala, numa multiplicidade de deficiências que pode encontrar. Deve-se ressaltar que o educador deverá ter apoio pedagógico para conseguir atingir resultado favorável nesse ponto;
3. Criar mecanismos especiais de ensino, adaptando-os para as necessidades dos educandos;
4. Fazer uma autoavaliação de forma a verificar se os objetivos educacionais do educando estão sendo atingidos e em que precisam ser aprimorados;
5. Efetuar um trabalho interdisciplinar que envolva outros educadores, profissionais de outras áreas e a família do aluno, de forma que a educação, a saúde e a família possam agir em conjunto para o bem-estar do mesmo;
6. Talvez aqui se encontre uma das maiores exigências do educador que é o conhecimento e a habilidade de trabalho em cada tipo de deficiência, transtorno de desenvolvimento, altas habilidades e transtornos funcionais. Observe que, para cada tipo de necessidade, se faz

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/educacao-especial/educacao-especial-projeto-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2018.

necessária uma atuação e didática diferente e materiais didáticos especiais, o que poderá exigir uma atuação sobre-humana;

7. Abre-se aqui a possibilidade da criação de salas especiais, educação em casa, hospitalar e até escolas especiais, quando a inserção dos alunos via inclusão for impossível. Entretanto, a norma não é clara sobre quem será responsável pela avaliação, se será necessário o consenso da família e nem o que seria considerado essencial para essa conclusão. Referências a isso são encontradas na Resolução nº 2/2001, quando cita a possibilidade de educação não inclusiva e de uma eventual mudança para a inclusiva, em um diálogo entre escola e família. O que se exige, para não haver a inclusão, é que o aluno necessite de cuidados especiais, diferenciados e atenção intensa;
8. Manter-se em constante atividade profissional, comunitária e familiar, com a família do aluno, de modo a promover a profissão; e
9. Buscar sempre se aprimorar, ajustar suas condutas e corrigir seus erros, sempre com comportamento ético, visando o crescimento próprio como pessoa e como profissional.

Percebe-se que, em um curso específico para EE, as competências são mais explícitas e a formação é direcionada. Entretanto, todos os professores formados em Pedagogia deverão lidar com pessoas público-alvo da EE em algum momento de sua rotina acadêmica, devendo também estar aptos para isso. Em muitas realidades o egresso não encontra as condições ideais mínimas tanto para sua formação como para sua atuação profissional.

Segundo Macedo (2010), é reduzido o número de disciplinas que abordam essa temática, dificultando, para parte dos licenciandos, a compreensão sobre o significado da educação inclusiva. Ainda, segundo a autora, a formação inicial deve ser sólida e adequada aos diferentes procedimentos pedagógicos que envolvam o saber e o saber fazer, no processo de ensino e aprendizagem.

Quando nos deparamos com um repertório tão vasto e peculiar como é a abrangência da EE nos PPC dos cursos de Pedagogia investigados, identificamos, na grande maioria deles, a preocupação em formar um profissional que demonstre consciência e respeito em relação à diversidade. O diálogo interdisciplinar

associado ao contato com experiências inclusivas em muito pode contribuir na formação inicial.

Compreendemos que o professor de ensino regular não é o único responsável no processo de ensino e aprendizagem; há também o papel do pedagogo especialista em EE. Porém, para que ambos possam trabalhar de forma colaborativa e efetivamente contribuir para o desenvolvimento do aluno, o professor de sala de aula necessita estar provido de conhecimentos científicos e práticos.

Deimling (2013, p. 246) analisa o tema da seguinte maneira:

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.

No entanto, a autora ressalta que não se pode jogar na formação inicial todo o peso dessa situação, e salienta 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).

O trecho apresentado nos chamou a atenção sobre dois aspectos: a necessidade da formação inicial e da formação contínua do professor. A procura por maiores conhecimentos na área da EE exige dos profissionais que eles também busquem sua qualificação, que troquem experiências e saberes e procurem o aprofundamento que a natureza da atividade lhes exige. O trabalho coletivo e o processo de ação-reflexão desenvolvido na escola estimulam a busca por mais qualificação. Esse é um dos motivos porque defendemos a ideia de um ensino com dialogicidade, partindo de situações práticas.

3.4 Estrutura curricular

Sublinhamos dois cursos investigados, por apresentarem em seus PPC (2018) um diferencial curricular, são eles: os cursos oferecidos pela UFVJM e UFMG.

No curso da UFVJM, antes de ingressar na Licenciatura em Pedagogia, o aluno passa pelo Bacharelado em Humanidades. Neste, será cumprida uma carga horária de 1.875 horas, distribuídas em três unidades curriculares: Eixo de Formação de Base e Complementar (675 horas), Eixo de Formação Interdisciplinar (450 horas) e Área de Concentração (750 horas). Após o Bacharelado, o graduando em Pedagogia terá dois anos de curso com carga horária de 1.940 horas, distribuídas em Unidades Curriculares/Prática (1.440 horas), Estágios (300 horas), Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (100 horas) e Trabalho de Conclusão de Curso (100 horas). O PPC destaca que o currículo proposto:

favorece o desenvolvimento humano, político e sociocultural mais amplo, do ponto de vista da formação dos indivíduos, da sociedade, da cultura, constituindo-se como espaço privilegiado da produção, conservação e transmissão do saber, do exercício da pesquisa, da reflexão, do debate e da crítica. O Curso oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da gestão dos processos educativos escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (PPC, 2012, p. 20-21).

A formação docente constitui a base da formação profissional. Os eixos materializam-se transversalmente ao longo dos períodos, dinamizando-se na relação entre teoria e prática voltada para a formação do pedagogo. Durante a Licenciatura em Pedagogia, o aluno cursa duas disciplinas relativas à EE: Educação Inclusiva e Especial e Fundamentos em Libras.

Constatamos que o curso de Pedagogia da UFMG oferta, a partir do 7º período, percursos formativos que são formações complementares obrigatórias. De acordo com essa proposta, o currículo encontra-se organizado em três núcleos. O primeiro – Núcleo de Formação Específica (2.790 horas) – divide-se em 1.860 horas, contemplando disciplinas obrigatórias nas áreas de docência, gestão e ciências da educação; 420 horas de estágios; 300 horas de disciplinas optativas e 210 horas de atividades teórico-práticas. O segundo núcleo é o de Formação Complementar com 300 horas que se divide em:

1. Administração de Sistemas e Instituições de Ensino, voltado para o aprofundamento na área de gestão de sistemas;
2. Educador Social, direcionado aos que queiram atuar em programas e projetos educativos não escolares, visando, geralmente, o atendimento a pessoas em situação de marginalização e risco social;
3. Educação de Jovens e Adultos, focalizando a formação docente de jovens e adultos;
4. Ciências da Educação, dando ênfase à formação de pesquisadores na área das ciências aplicadas à educação;
5. Formação Complementar Aberta, construída a partir de uma proposição do interesse do aluno e orientação do colegiado da Pedagogia em que o discente pode cursar disciplinas ofertadas por outras unidades da Instituição.

Com 120 horas, o terceiro núcleo é o de Formação Livre, a ser cursado fora do curso de Pedagogia. Entretanto, o aluno pode cursar disciplinas optativas na própria Faculdade de Educação.

Um aspecto verificado é que caso o aluno curse, como optativas, todas as disciplinas de uma segunda formação complementar, terá registrada a integralização de duas formações complementares em seu histórico. Os alunos podem escolher e aprofundar-se, ampliando a formação em determinada direção, atendendo diferentes demandas tanto da sociedade como do mercado de trabalho. Constam como disciplina obrigatória Libras e Fundamentos da Educação Inclusiva.

As DCN para o curso de Pedagogia, como formação inicial em nível superior, trazem em seu texto a estrutura curricular constituída por três núcleos, que se dividem: a) núcleo de estudos de formação geral, constituído por disciplinas que propiciam embasamento teórico no campo educacional; b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, com disciplinas que preparam o profissional para organização e gestão de sistemas de ensino, bem como diferentes demandas sociais, inclusive desenvolvimento de pesquisa; e c) núcleo de estudos integradores, composto por atividades que proporcionam enriquecimento curricular.

Observamos que os PPC em vigor em 2018 na maior parte das UF estão em conformidade com o que determina a CNE/CP nº 1/2006. As universidades estão

em processo de readequação à nova regulamentação curricular. Durante o processo de busca dos PPC nos sites, alguns não estavam disponíveis e foram nos encaminhados por e-mail pelo fato do curso estar em fase de discussão dos novos PPC.

O quadro a seguir apresenta a composição curricular, a carga horária total, o número de disciplinas obrigatórias e optativas e de disciplinas relativas à EE por instituição:

Quadro 7 - Composição curricular, carga horária total, número de disciplinas obrigatórias e optativas e de disciplinas relativas à Educação Especial por instituição

		UNIFAL	UFJF	UFLA	UFMG	UFOP
Composição Curricular		Três eixos: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores	Três núcleos: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores	Quatro eixos: eixo de estudos básicos: disciplinas de fundamentos; eixo de currículo e gestão democrática; eixo de fundamentos das práticas educativas e diversidade; eixo múltiplas linguagens	Três núcleos: núcleo de formação específica; núcleo de formação complementar; núcleo de formação livre	Três eixos: estudos básicos; aprofundamento e diversificação; práticas integradoras
Distribuição CH		2130 horas teoria 670 horas prática 300 horas estágio 200 horas atividade formativa	2.820 horas teoria N/C horas prática 300 horas estágio 100 horas atividade formativa	2.352,5 horas teoria 410 horas prática 400 horas estágio 204 horas atividade formativa	2.460 horas teoria 210 horas prática 420 horas estágio 120 horas atividade formativa	2205 horas teoria 375 horas prática 300 horas estágio 320 horas atividade formativa
Total de disciplinas		47	77	76	44	59
Número de disciplinas	Obrigatória	47	35	53	44	54
	Optativa/eletiva	-	42	23	*	5
Disciplinas relativas à EE	Obrigatória	3	1	2	2	2
	Optativa/eletiva	-	3	-	-	1

		UFSJ	UFU	FACIP	UFV	UFVJM
Composição Curricular		Três núcleos: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores	Três núcleos: núcleo de formação específica; núcleo de formação pedagógica; núcleo de formação acadêmico-científico-cultural	Três ciclos: Os sujeitos como fazedores de história; Multiculturalismo e o respeito pelo diverso; tempos e espaços dialógicos em construção	Quatro formações: formação geral; formação específica; formação complementar; estágio curricular supervisionado	Quatro eixos: eixo de formação de base/complementar e eixo interdisciplinar; eixo da área de concentração; eixo de formação pedagógica; eixo de articulação
Distribuição CH		2820 horas teoria 216 horas prática 432 horas estágio 100 horas atividade formativa	2930 horas teoria 90 horas prática 300 horas estágio 210 horas atividade formativa	2780 horas teoria 75 horas prática 310 horas estágio 200 horas atividade formativa	2205 horas teoria 540 horas prática 300 horas estágio 200 horas atividade formativa	3175 horas teoria 240 horas prática 300 horas estágio 100 horas atividade formativa
Total de disciplinas		64	30	72	46	91
Número de disciplinas	Obrigatória	43	29	60	41	46
	Optativa/eletiva	21	1	12	5	45
Disciplinas relativas a EE	Obrigatória	2	2	2	2	2
	Optativa/eletiva	-	-	-	1	-

* O discente precisa cursar 120 horas/aula.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos PPC investigados (2018).

Nos PPC investigados, foram listadas 606 disciplinas: 452 obrigatórias e 154 optativas/eletivas. Após análise da estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, observamos que os projetos não são uniformes.

A CNE/CP nº 2/2015, publicada em 2 de julho de 2015, estabelece em seu Art. 3º:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015).

E, ainda, em seu Art. 22, que “os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2015)⁷¹.

⁷¹ A pedido do MEC, em 3 de julho de 2018, o CNE prorrogou, por mais um ano, o prazo para adequação das mudanças nos cursos de ensino superior que formam professores. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,conselho-adia-prazo-para-adaptar-cursos-de-formacao-de-professor,70002385099>>. Acesso em: 10 dez. 2018

O Curso da UFLA é o único que apresenta em seu PPC carga horária equivalente ao que determina a DCN de 2015 para formação inicial em nível superior. Podemos relacionar este dado ao fato de o curso ter se iniciado no ano de 2015, mesmo ano da Resolução. Todas as demais instituições pesquisadas apresentam uma estrutura curricular compatível com a determinação da DCN dos Cursos Superiores de Pedagogia de 2006⁷².

As UF 1, 2, 4, 5, 6 e 7 trazem como proposta de composição curricular para os cursos de Pedagogia os estudos direcionados às áreas básicas, de aprofundamento e práticas integradoras, em conformidade com a DCN nº 01/2006. A UF 8 apresenta uma proposta dividida em três ciclos, cada um deles com duração de três semestres, e centraliza o sujeito como centro do processo educativo, coerente com os princípios freirianos, conforme descrito no PPC.

Identificamos nos cursos investigados uma carga horária superior à mínima exigida pela legislação em vigor (3.200 horas) e a duração de cursos de, no mínimo, quatro anos ou oito semestres. Porém, verificamos que as UF 3, 4 e 6 ofertavam carga horária destinada ao Estágio Supervisionado em conformidade com DCN nº 2/2015.

Assim como em estudo realizado por Gatti e Barretto (2009) sobre as disciplinas optativas, verificamos que a maioria das UF pesquisadas apresenta uma perspectiva bem genérica de formação, o que reduz o 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 convencional, o que denota uma limitada oferta de disciplinas referentes à EE. A ausência de disciplinas específicas suscita questionamentos como: Desinteresse pela área de formação dos

⁷² Embora as DCN de 2015 não tenham sido implantadas por todas as IES, o Ministério da Educação apresentou a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, em 13 de dezembro de 2018. O documento é baseado em três eixos que vão nortear a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país: conhecimento, prática e engajamento. O objetivo é melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes ao mesmo tempo em que valoriza o professor. A proposta foi entregue ao CNE em 14 de dezembro de 2018.

“A proposta de Base apresentada pelo MEC pretende revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para colocar foco na prática da sala de aula, no conhecimento pedagógico do conteúdo e nas competências previstas na BNCC da Educação Básica”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

professores para a EE? Uma concepção de formação generalista recorrente nos cursos, que não aprofunda as especificidades e as demais da educação escolar? A ausência de pesquisadores e professores formadores, nessa área, nas UF?

Essa invisibilidade da área nos cursos, a falta de espaço ou espaço restrito têm como consequência a dificuldade do docente na atuação com os alunos público-alvo da EE. Se o egresso não recebe formação adequada na área, precisa ser autodidata ou buscar por cursos especiais caso queira se qualificar na área. Conforme Mendes (2006, p. 402, grifos nossos),

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

A preocupação da autora corrobora o exposto anteriormente: onde buscar o conhecimento para fundamentar a prática, se os cursos de licenciatura não proporcionam ao professor o necessário, mas apenas o obrigatório? Essa resposta pode ser encontrada em Poker, Valetim e Garla (2017, p. 879):

A formação inicial deve amenizar o descompasso existente entre os princípios teóricos propostos pela pedagogia inclusiva e sua materialização nas escolas e nas salas de aula. A atuação docente não pode se pautar prioritariamente na transmissão de conhecimento e deve passar a ser mais diversificada, criativa e complexa a fim de abranger diferentes alunos com condições também diversificadas de aprendizagem.

É necessário vivenciar, durante a formação inicial na universidade, locus da formação inicial profissional, as práticas da educação inclusiva, pois o professor é

elemento-chave capaz de viabilizar a implementação de uma escola que se pauta na equidade, no trabalho colaborativo, na solidariedade, na interdisciplinaridade, na criatividade e no uso de recursos, estratégias e metodologias diversificadas. (POKER; VALETIM; GARLA, 2017, p. 879).

A vivência e a prática pedagógica possibilitam ao discente dos cursos de Pedagogia conhecer a realidade do trato com as diferenças e as dificuldades na inclusão de pessoas com deficiência.

O MEC, por meio da CAPES, criou em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID visa proporcionar aos alunos de cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES em parceria com as redes de ensino. Geralmente são esses alunos que, após graduados, irão se dedicar à docência em escolas da rede pública. O PIBID foi criado tendo como um de seus objetivos fomentar a iniciação à docência por meio de um conhecimento precoce pelos estudantes de licenciatura sobre o espaço escolar. Nesse diálogo entre Universidade e escola pública, ambas têm a oportunidade de se transformarem e se reconstruírem mutuamente.

A avaliação externa do PIBID realizada em 2013 destaca:

Constata-se que o PIBID vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos Licenciados que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o PIBID está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente. (BRASIL, 2013, p. 12)⁷³.

Programas como o PIBID fortalecem a formação inicial por propiciarem a conexão teoria/prática desde o início do curso, contribuindo para elevar o padrão de qualidade na educação.

Ainda nesse intuito, foi instituído em 2018, também pela CAPES, o Programa de Residência Pedagógica⁷⁴. O programa tem por finalidade apoiar as IES públicas e privadas sem fins lucrativos a implementar projetos com a rede pública de

⁷³ Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

⁷⁴ Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

educação básica, estimulando articulação entre teoria e prática. Desta forma, pretende-se garantir habilidades e competências aos egressos dos cursos de licenciatura para atuarem na educação básica de modo a desenvolver um ensino com qualidade e competência. O público-alvo do programa são alunos que tenham cursado pelo menos 50% do curso ou que cursem a partir do 5º período. O programa ainda se encontra em fase de implementação.

Podemos inferir que a implementação de programas como PIBID e Residência Pedagógica muito poderá contribuir para a prática inclusiva de PcD, por propiciar não só a observação, mas o exercício da docência enquanto licenciandos. A imersão na prática proposta por esses programas propicia um pilar importante na construção do saber docente.

Fonseca-Janes e Omote (2013) apontam que, com a política de inclusão educacional, os recursos da EE desenvolvidos ao longo de várias décadas devem ser criteriosos e exaustivamente utilizados na provisão de um ensino de qualidade, uma vez que

ao lado da importância de se formarem pedagogos com conhecimentos acerca da Educação Inclusiva, há uma enorme necessidade, maior do que no passado, de se formarem educadores altamente especializados seja no conhecimento acerca das vicissitudes e particularidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiências seja no domínio de recursos especiais (materiais, equipamentos, métodos e técnicas etc.) capazes de atender as necessidades especiais desses alunos de tal maneira a prover-lhes ensino de melhor qualidade possível. (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013, p. 337).

Assim, não basta às IES oferecerem disciplinas teóricas sobre educação inclusiva, é substancialmente importante a oferta de disciplinas práticas, aptas a colocar o aluno frente a frente com suas futuras dificuldades. Os currículos dos cursos devem alinhar-se a uma perspectiva de educação em que a interdisciplinaridade e a prática sejam preponderantes e articuladas a um projeto pedagógico consistente de conhecimentos e valores.

Silva (2009, p. 230) nos alerta que a educação superior esteve durante anos distante dos problemas existentes na educação básica, mas que esta situação está mudando, o que tem exigido das IES reverem seus currículos e práticas. A formação docente sempre foi campo de divergências, mas a busca rápida por

soluções que possibilitem a formação de professores com competência para o trabalho de PcD é pauta de urgência. Afinal, a formação profissional docente não se faz “do dia para a noite”.

No que concerne à formação de professores, Gatti e Barretto (2009) defendem que

uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 257).

Os dados levantados nos documentos e a análise das autoras nos permitem afirmar que as condições de formação de professores ainda estão precárias, distantes de serem satisfatórias. O currículo das licenciaturas em Pedagogia deve ser pensado e articulado, partindo do campo da prática, e propiciar ao egresso o aporte de conhecimento prático/teórico para o exercício do ofício de modo competente e inclusivo, primando pela qualidade do processo ensino-aprendizagem.

4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Esta seção tem por objetivo analisar como a EE é abordada nos PPC de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais e comparar os projetos pedagógicos desses cursos no que eles se referem à formação de professores para exercer a docência com alunos público-alvo da EE nos primeiros anos de escolaridade. Discutiremos as ementas, os objetivos, os conteúdos e as bibliografias referentes aos componentes curriculares de EE nas UF pesquisadas.

Os componentes curriculares referentes à EE foram analisados no contexto das propostas pedagógicas de cada curso. Realizamos uma leitura e análise dos documentos matrizes curriculares e ementas. Observamos que, como outros estudos realizados anteriormente, a partir da Resolução do CNE nº 01/2006, que instituiu as DCN para o curso de graduação em Pedagogia na modalidade licenciatura, a EE ganhou espaço na formação docente, não apenas com o oferecimento de matérias específicas, mas também com a abordagem de conteúdos correlatos em outras disciplinas da matriz curricular (DEIMLING, 2013, p. 243).

Essa presença da educação inclusiva se deve ao movimento nacional e internacional em defesa dos direitos das PcD, que resultou em políticas públicas focalizadas e, por conseguinte, na inclusão de disposições referentes à educação de PcD na legislação brasileira. As DCN instituíram como objetivo a inclusão e a integração social dessas pessoas, o que depende diretamente da formação do professor. A Resolução CNE nº 01/2006 abordou a questão dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares em dois artigos:

Artigo 5º, inciso X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, **necessidades especiais**, escolhas sexuais, entre outras.

Artigo 8º, inciso III – Atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, **a educação de pessoas com necessidades especiais**, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares, públicas e privadas. (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Apesar de não apontarem especificamente aspectos pedagógicos da atuação dos professores, esses dispositivos impactaram o desenvolvimento de práticas educativas voltadas ao respeito à diversidade e às necessidades individuais desses alunos, incentivando a adoção de métodos que preconizam a educação inclusiva em classes regulares. A valorização da diversidade, neste sentido, passou a ser parte integrante dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, ainda que de forma teórica.

A pesquisa documental teve como foco o conteúdo dos CC, para além das nomenclaturas, uma vez que os temas relacionados à EE são incluídos no tema “diversidade”; este, por sua vez, pode ser direcionado às questões de gênero, religiosas, étnico-raciais, sexuais, direitos humanos, dentre outros.

Assim, priorizamos o estudo das ementas dos CC, independentemente de sua nomenclatura, para analisar a forma como são abordados os assuntos relativos à EE nos cursos pesquisados. Para identificar as particularidades e características de cada curso, foram analisadas também as propostas pedagógicas e a organização curricular. Os CC relacionados à educação inclusiva e educação especial e suas respectivas ementas foram organizadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Componentes curriculares relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial nos PPC de Pedagogia das Universidades Federais mineiras

UF	Componente Curricular		Período	Carga horária		Ementa
	Título	Obrigatório/Optativo		Teoria	Prática	
1 UNIFAL	Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias I	Obrigatório	4º período	60	30	Formação do preconceito, estigmas e estereótipos. Educação Inclusiva: histórico e legislação. Integração e Inclusão. Educação Especial e Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Inclusão nos diferentes níveis e modalidades de ensino e em espaços não escolares. Acessibilidade.
	Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias II	Obrigatório	5º período	30	30	Atribuições da escola na inclusão social e acadêmica dos alunos com necessidades especiais. Aprendizagem e desenvolvimento humano: viabilizando novos caminhos para a educação inclusiva. Gestão escolar, currículo, avaliação e interdisciplinaridade na perspectiva da educação inclusiva. Educação inclusiva: novos paradigmas de ensinar e aprender. Dinâmicas pedagógicas inclusivas: recursos, processos e linguagens.
	LIBRAS	Obrigatório	5º período	30	-	Bases Linguísticas de LIBRAS - Analisa as bases da LIBRAS do ponto de vista linguístico: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Enfoca a questão da Língua Natural. Apresenta o sistema de transcrição e tradução de sinais. Propõe vivências práticas para a aprendizagem da LIBRAS. Aspectos históricos e conceituais da cultura surda e filosofia do Bilinguismo.
2 UFJF	LIBRAS	Obrigatório	6º período	NI		Desenvolvimento, em nível básico, das habilidades de compreensão e expressão necessárias à comunicação com surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Introdução ao estudo das visões sobre a surdez e sobre a educação de surdos. Conhecimentos básicos sobre os fundamentos linguísticos da Libras. Estudo de aspectos culturais dos surdos brasileiros e suas implicações educacionais.
	Sistema BRAILLE grau I de leitura e escrita	Optativo	NI	NI		Oficina destinada ao aprendizado do Sistema Braille grau I de escrita e leitura, de noções básicas do Código Braille de Matemática e de noções de Orientação e Mobilidade.

	Tópicos especiais LIBRAS II	Optativo	NI	NI	Abordagem da Língua de Sinais Brasileira, aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos e suas variações linguísticas relacionadas a fatores sociais, regionais, étários etc. Desenvolvimento das habilidades de compreensão, expressão e comunicação em Língua Brasileira de Sinais - Libras.	
	Educação e diversidade II	Optativo	NI	NI	Culturas, políticas e práticas de inclusão. Identidades, diferenças e desigualdades no cotidiano escolar.	
3 UFPA	Educação inclusiva: fundamentos, políticas e práticas escolares	Obrigatório	2º período	68	17	Conceitos básicos acerca da Educação Inclusiva. Processo histórico da educação inclusiva no Brasil. A dicotomia entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Documentos legais que abordam a Educação Inclusiva. As políticas públicas no processo de inclusão educacional e suas implicações no processo pedagógico. Reflexão sobre os tipos de deficiência. O papel das instituições educativas e a formação do docente na perspectiva da Educação Inclusiva. Práticas escolares: estratégias, recursos e adaptações de materiais para o trabalho educacional junto a crianças com deficiência.
	Introdução à LIBRAS	Obrigatório	6º período	68	17	Aspectos históricos da Educação de Surdos, da formação da Libras. Filosofias Educacionais e visões sócioantropológicas e clínica terapêutica da surdez. Aquisição da linguagem em crianças surdas. Ensino de Português como Segunda Língua para surdos. Bilinguismo na Educação de Surdos. O papel do intérprete Educacional. A inclusão do aluno surdo no ensino regular. Desenvolvimento das habilidades básicas para comunicação em Libras.
4 UFMG	Fundamentos da educação inclusiva	Obrigatório	5º período	60		Este PPC foi encaminhado por e-mail e a Universidade não disponibilizou as ementas.
	Fundamentos de LIBRAS	Obrigatório	7º período	60		
5 UFOP	Necessidades educacionais especiais	Obrigatório	7º período	60	-	Fundamentos da educação inclusiva e da educação especial. A educação especial no Brasil: conceito e história. Estudo dos processos de desenvolvimento relacionados às necessidades educacionais especiais. A formação do profissional da educação e seu papel frente à diversidade.

	Tradução de LIBRAS ⁷⁵	Obrigatório	8º período	30	30	Tradução de textos em Libras veiculados pela mídia. tradução de textos falados para Libras. Parâmetros de Inclusão Social.
	Fundamentos psicossociais do código Braille	Optativo	NI	60	-	Histórico da criação do Código Braille. Reflexão sobre as relações entre a escrita Braille, a orientação espacial, a reversibilidade e destes com a locomoção autônoma e a construção da subjetividade. Oficinas de Braille e de estimulação tátil.
6 UFSJ	Educação inclusiva	Obrigatório	2º período	72	-	A Educação Inclusiva parte de uma filosofia, segundo a qual todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária. Neste sentido, a diversidade é valorizada, pois acredita-se que essa diversidade fortaleça os alunos e ofereça a todos maiores oportunidades para a aprendizagem.
	LIBRAS	Obrigatório	6º período	72	-	Não está disponível a ementa de libras no Curso de Pedagogia.
7 UFU	LIBRAS	Obrigatório	3º ano	60	-	Conceito de Libras, Fundamentos históricos da educação de surdos. Legislação específica. Aspectos Linguísticos da Libras.
	Educação especial	Obrigatório	4º ano	90	-	A história da educação especial. Educação especial e educação geral proximidades e diferenças. A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais limites e possibilidades. As diversas deficiências físicas e sensoriais, suas características e causas. Ações e práticas pedagógicas. O pedagogo e o processo de ensino na educação especial.
8 FACIP	Aprendizagem e educação inclusiva	Obrigatório	5º período	60	-	A Educação Inclusiva no contexto socioeconômico e político brasileiro. Fundamentos da educação inclusiva. Abrangência e pressupostos legais da educação inclusiva. Caracterização da pessoa com necessidades educacionais especiais. O papel social da educação inclusiva.
	LIBRAS	Obrigatório	9º período (diurno) 10º período (noturno)	30	-	Abordagem sobre a surdez. História da Educação do surdo no Brasil. Metodologia do ensino para o surdo. A comunicação do surdo. Instrumentos de comunicação não verbal. A organização da comunidade surda. Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
9 UFV	LIBRAS e letramento visual de surdos	Obrigatório	4º período	30	30	Aspectos históricos e conceituais da cultura surda. Teorias do bilinguismo. Abordagens educacionais e inclusão escolar de alunos surdos. Os princípios básicos da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Interpretação da Língua de Sinais.

⁷⁵ 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 de Disciplinas, disponível em: <<https://ichs.ufop.br/programas>>.

	Educação especial	Obrigatório	6º período	60	-	Perspectiva histórica, social e psicológica das condições de excepcionalidade. Caracterização e atuação pedagógica nas diferentes condições de desenvolvimento atendidas pela educação especial. Desenvolvimento histórico e marcos legais na educação especial. Formas e competências pedagógicas do atendimento educacional especializado.
	Temas em educação especial	Optativo	8º período	60	-	Acessibilidade e deficiência. Perspectivas de profissionalização. Sexualidade e envelhecimento na deficiência. A pesquisa em educação especial.
10 UFVJM	Educação inclusiva e especial	Obrigatório	3º período Licenciatura	60	15	Conceito de necessidades educacionais especiais e inclusão social. Contexto histórico da Educação Especial no Brasil. Conceituação, classificação e Incidência de Necessidades Especiais. Diferenças e desigualdades no acesso à educação escolar. Especial e Inclusão. Parâmetros Legais da Educação Especial.
	Fundamentos de LIBRAS	Obrigatório	4º período Licenciatura	60	15	Aspectos históricos e conceituais da cultura surda. Teorias do bilinguismo. Abordagens educacionais e inclusão escolar de alunos surdos. Os princípios básicos da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Interpretação da Língua de Sinais

NI = não informado

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

Assim, por ser obrigatório, o ensino de Libras está presente nos currículos de todas as universidades investigadas, com componentes relacionados à Língua Brasileira de Sinais. Verificamos que todas as instituições oferecem ao menos esse CC relacionado à EE de forma obrigatória, e algumas oferecem também componentes optativos. Uma das justificativas normalmente utilizadas para a existência de apenas uma disciplina é que o conteúdo pode ser trabalhado de forma transversal, em conjunto com outras disciplinas (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013, p. 338).

Em relação à elaboração dos currículos básicos, lembramos que, em 2005, foi promulgado o Decreto nº 5.626, um documento referente aos direitos da PcD. Trata-se de um dispositivo específico por meio do qual o governo 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.

A análise das ementas evidenciou que o ensino da EE como CC 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.

A UNIFAL oferece ao longo do curso de Pedagogia três CC relacionados à formação para a docência com crianças com necessidades educacionais 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.

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.

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. Conforme a reestruturação curricular do curso de Pedagogia, a partir de 2011, 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.

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. Esse CC, conforme o conteúdo programático, aborda temáticas como diversidade, tipos de deficiência (visual, auditiva, intelectual, física), igualdade, inclusão escolar, atendimento especializado e síndromes e transtornos globais de desenvolvimento. Faz parte da bibliografia básica utilizadas obras das autoras Maria Teresa Mantoan e Rosita Edler Carvalho, além de documentos e diretrizes oficiais de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Maria Teresa Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Unicamp, referência no campo da educação inclusiva. Dentre suas contribuições para a crítica ao sistema de ensino exclusivo, ela nos ensina que

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe. (MANTOAN, 2003, p. 13).

Conforme Mantoan (2003), para que a inclusão escolar se dê de forma efetiva são necessárias diversas medidas, desde a extinção de barreiras físicas e arquitetônicas até o oferecimento de atenção especializada voltada ao atendimento das diferenças, com a disponibilização de equipamentos e práticas de ensino capazes de atender as necessidades do aluno. Além disso, a formação de professores deve ser guiada para o desenvolvimento da habilidade de lidar com as diferenças.

Para Carvalho (2005), o sistema educacional inclusivo deve ser formado por princípios e políticas voltadas na aprendizagem ao invés do ensino, de modo que possam funcionar como instrumentos para a educação democrática.

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 PcD para o exercício profissional da pedagogia, o que é também uma questão importante com relação à educação inclusiva.

Com relação à UFMG, conforme a organização curricular, dois são os CC obrigatórios referentes à educação inclusiva, ministrados no 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 três componentes conexos à educação inclusiva, sendo dois obrigatórios e um optativo. Dentre os obrigatórios, 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 público-alvo da EE, como os que possuem deficiência auditiva, visual, paralisia cerebral, autismo, TDAH, Síndrome de Down

e superdotação. A bibliografia contempla os autores Ramon Moreira Consenza, Leonor Bezerra Guerra, Romeu Sasaki, entre outros, além da já citada Maria Teresa Mantoan. Os temas abordados vão desde a neurociência, políticas públicas e práticas pedagógicas sobre inclusão até aspectos específicos das deficiências, principalmente no caso da paralisia cerebral, bastante presente na bibliografia básica e complementar.

Romeu Sasaki, pesquisador brasileiro na área da inclusão, um dos autores mais atuantes no que se refere à promoção da autonomia e do desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais no país, considera que as escolas regulares ainda não estão preparadas para o recebimento desses alunos. Segundo o autor,

Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação, qualificação do profissional etc. das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade. (SASSAKI, 1997, p. 40).

O CC “Tradução de Libras”, por fim, que na organização curricular é apresentado com a nomenclatura “Introdução à Libras”, engloba aspectos referentes à gramática, exercícios de tradução e processos de inclusão de pessoas com deficiência auditiva.

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 este código se relaciona com a orientação espacial, a locomoção autônoma e com a subjetividade das pessoas com deficiência visual. Observamos que, dentre os dez cursos analisados das nove UF situadas no estado de Minas Gerais, apenas a UFOP e a UFJF apresentam em suas propostas pedagógicas disciplinas específicas, de forma optativa, sobre o código Braille, que consideramos indispensável para a capacitação para atuação junto a alunos com deficiência visual.

A UFSJ oferta como CC obrigatórios a “Educação Inclusiva” e “Libras” no 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. Os objetivos e a bibliografia utilizada também não estão disponibilizados na página do curso.

Na UFU, os CC “Libras” e “Educação Especial” são obrigatórios no 3º e 4º anos do curso de Pedagogia, respectivamente. O PPC estabelece como objetivo a formação de professores para atuação na EE e as ementas dos CC apresentam uma divisão em seis eixos: “A história da educação especial”; “As fases da educação especial no Brasil”; “As concepções de educação especial e suas implicações pedagógicas”; “As formas de deficiências físicas e sensoriais”; “Legislação brasileira e as propostas do MEC para educação especial no Brasil”; e “A realidade da educação especial em Uberlândia”.

A abordagem ampla e focada na inclusão é uma característica presente no conteúdo programático, que tem em sua bibliografia autores como Cecília Azevedo Lima Collares, Marcos Mazzotta, Maria Irene Miranda, Romeu Sassaki e Carlos Skliar, além de documentos oficiais como a Declaração de Salamanca e publicações do MEC.

O CC “Libras” abarca o estudo da história da Língua Brasileira de Sinais e sua legislação específica, características, noções básicas e prática introdutória. De acordo com o programa, o objetivo é compreender as principais características da Libras e contribuir para a inclusão educacional dos surdos, a partir do desenvolvimento de metodologias de ensino dedicadas à educação desses alunos. A bibliografia apresenta autores que são referências na área de EE, como Carlos Skliar, Lodenir Becker Karnopp e Oliver Sacks, que se voltam ao estudo da linguagem e do aprendizado de pessoas com deficiência auditiva.

Sacks, autor conhecido entre as comunidades e associações que lutam pelos direitos linguísticos e culturais dos surdos, enfatiza a importância da língua de sinais:

Os surdos sem língua podem de fato ser como imbecis – e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante, fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua. Assim, o abade Sicard está correto, além de ser poético, quando escreve que a introdução da língua de sinais “abre as portas da inteligência pela primeira vez”. A língua [de sinais] que usamos entre nós, sendo uma imagem fiel do objeto expresso, é singularmente apropriada para tornar nossas ideias acuradas e

para ampliar nossa compreensão, obrigando-nos a adquirir o hábito da observação e análise constantes. Essa língua é vívida; retrata sentimentos e desenvolve a imaginação. Nenhuma outra língua é mais adequada para transmitir emoções fortes e intensas. (SACKS, 1989, p. 32).

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 princípios da educação inclusiva, por meio da análise da legislação vigente, da discussão da proposta pedagógica e do desenvolvimento de ações voltadas para a inclusão.

O CC “Aprendizagem e Educação Inclusiva” divide-se em seis eixos no conteúdo programático: “A educação inclusiva”; “A legislação e a educação inclusiva”; “Dificuldades de aprendizagem e distúrbios de aprendizagem”; “Necessidades educacionais especiais”; “Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica”; e “Implantação dos serviços de educação especial”. A bibliografia básica traz como referenciais as obras dos autores Maria Terezinha Teixeira dos Santos e Jairo Werner, e outros que pesquisam sobre inclusão escolar e aprendizagem.

O CC “Libras” divide-se em cinco unidades: “O que é a surdez? História da educação do surdo no Brasil”; “A comunicação do surdo”; “A comunidade surda”; e “A Língua Brasileira de Sinais”. Conforme a proposta pedagógica, o objetivo é identificar as características do aluno surdo, discutir sobre a educação dos surdos no Brasil, comunicar-se e adquirir conhecimentos sobre a metodologia de ensino para surdos e propiciar a formação para a educação inclusiva. Na bibliografia, encontramos livros sobre a educação de surdos escritos por Márcia Goldfeld e Maria Cecília de Moura, além de autores como Maria Isabel Cunha na bibliografia complementar.

Maria Cecília de Moura também possui obras voltadas para o reconhecimento da importância da linguagem de sinais. Conforme a autora, em 1789, havia cerca de vinte escolas para surdos na Europa. Nelas, começaram a ser realizadas diversas experiências médicas na tentativa de descobrir as possíveis

causas da surdez, com destaque para as realizadas pelo médico Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838).

Com o fracasso das tentativas de restaurar a audição dos surdos, passou-se à realização de treinamentos para que eles pudessem falar, ações que também apresentaram apenas resultados negativos. Esse fracasso foi associado ao surgimento da língua de sinais, considerada a única forma de comunicação possível com os surdos, dada a impossibilidade do uso da língua oral.

O próprio Itard, após dezesseis anos de tentativas e experiências frustradas de oralização e remediação da surdez, sem conseguir atingir os objetivos desejados, rendeu-se ao fato de que o surdo só pode ser educado através da Língua de Sinais. Ele continuaria defendendo a tese de que alguns poucos poderiam se beneficiar do treinamento de fala, mas mesmo para estes ele passou a considerar que a única forma possível de comunicação e de ensino deveria ser a Língua de Sinais. (MOURA, 2000, p. 27).

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 para o estágio em Educação Especial/Inclusiva, em espaços escolares de Viçosa e região. Trata-se de um diferencial em relação aos outros planos pedagógicos analisados, em que não é especificada a forma de conclusão das horas práticas e tampouco há a previsão de realização de estágio específico em EE. A UFV foi a única, dentre as instituições investigadas, a apresentar um estágio específico em EE.

A ementa do CC “Educação Especial” aborda questões como a perspectiva histórica, social e psicológica da excepcionalidade, buscando capacitar o pedagogo para a atuação com alunos que necessitam de atendimento educacional especializado. O CC optativo “Temas em educação especial” aprofunda pontos

como acessibilidade, envelhecimento e perspectivas de profissionalização para lidar com pessoas com deficiência. O tópico “Libras” busca preparar o profissional para abordagens educacionais de pessoas com deficiência auditiva, a fim de promover sua inclusão.

A UFVJM, por fim, apresenta dois CC obrigatórios, no 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. A bibliografia indicada é composta por autores como Hugo Otto Beyer, Lucídio Bianchetti e Ida Freire, que abordam temas referentes às necessidades especiais e à inclusão escolar.

O CC “Fundamentos de Libras”, por sua vez, engloba o estudo de aspectos culturais dos surdos, bem como os princípios básicos da Libras. A bibliografia básica sobre surdez e educação de pessoas com deficiência auditiva contempla autores como Carlos Skliar, utilizado por outras universidades pesquisadas, e outros como Eulália Fernandes, Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes. O objetivo do curso de Licenciatura em Pedagogia, exposto no PPC, deixa clara a intenção de formar pedagogos conscientes da importância da valorização da diversidade e da educação inclusiva, de modo a contribuir para a criação de práticas pedagógicas voltadas aos alunos com necessidades especiais.

A análise dos currículos vigentes demonstra que o ensino da EE e da educação inclusiva nos cursos superiores atende às exigências normativas, mas ocupa um espaço restrito nos PPC dos cursos de formação de professores, estes que enfrentam na prática os desafios do cotidiano escolar de alunos público-alvo da EE.

Ao se referir à atenção aos alunos público-alvo da EE, a DCN nº 01/2006 reforçou a importância do papel do professor na qualidade do ensino desses alunos, o que depende de sua formação inicial e do oferecimento pelos cursos superiores de uma base sólida relacionada ao processo ensino-aprendizagem dessas crianças. A formação inicial, entretanto, não pode ser considerada a única responsável pela preparação do docente, uma vez que os saberes que envolvem as práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao aluno especial são provenientes de

diversas fontes e dependem das necessidades específicas de cada aluno (DEIMLING; CAIADO, 2012).

A compreensão da realidade individual e o planejamento direcionado a atender essas necessidades, com atividades inovadoras e em detrimento de uma atuação padronizada e excludente, são pontos imprescindíveis para que se contemplem efetivamente as exigências da legislação. A formação de professores nos cursos de Pedagogia, neste sentido, deve propiciar aos discentes o desenvolvimento de uma consciência da diversidade, além de proporcionar o contato teórico e prático com os CC relacionados à EE.

Verificamos que CC referentes à Libras são oferecidos por todos os cursos analisados, em conformidade com a obrigatoriedade legal deste componente, o que demonstra uma atenção prioritária às pessoas com deficiência auditiva e sua inserção no ambiente educacional pela própria legislação.

Por sua vez, o oferecimento do aprendizado do código Braille como CC optativo em apenas dois dos dez cursos pesquisados demonstra 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 destacar é a baixíssima atenção dispensada pelos cursos aos alunos com altas habilidades e superdotação, assunto tratado na ementa de apenas uma das universidades pesquisadas, a UFOP.

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 os alunos público-alvo da EE, nem que exista qualidade na interdisciplinaridade proposta pelos currículos e propostas pedagógicas (DEIMLING; CAIADO, 2012, p. 57).

Assim, é necessário que o curso promova a discussão e a tomada de consciência pelos discentes sobre seu papel na promoção da inclusão nos ambientes de ensino. O oferecimento de formação teórica desde a formação inicial, em conjunto com a experiência prática, torna possível que se construa uma formação verdadeiramente inclusiva dos profissionais da educação nos cursos superiores de Pedagogia.

Conforme Braga (2009, p. 6),

A ausência de um modelo teórico-prático na área de Educação Especial presente nos cursos de licenciatura em Pedagogia ainda representa uma contradição fundamental para a compreensão da dificuldade de concretização de políticas em educação, além de confirmar a concepção positivista e fragmentada de educação, que precisa de modelos de diversas áreas do conhecimento para dar conta dos aspectos da sociedade.

Assim, para que se promova uma educação inclusiva não é suficiente a criação de legislação que obrigue que as PcD sejam aceitas pelas escolas regulares, mas sim a criação de práticas pedagógicas que possibilitem a esse público o aprendizado e o desenvolvimento em condição de igualdade com os demais.

Constitui-se como princípio basilar aqui a ideia de que a educação de alunos com deficiência, independentemente do grau e da natureza do comprometimento, deve ser realizada em ambiente escolar comum, em conjunto com seus pares coetâneos, desde que tal condição não se constitua em impedimento para oferecer ensino de qualidade a eles. Portanto, pode-se admitir a possibilidade de alunos com deficiência receberem ensino de qualidade integralmente em ambientes de ensino comum, mesmo com a utilização de recursos especiais e diferenciados, até totalmente em ambientes especiais constituídos somente para alunos que têm essa necessidade. Para cada aluno deve ser oferecida condição adequada que garanta o ensino de qualidade, no gradiente que varia entre esses extremos, capaz de atender da melhor maneira. (FONSECA-JANES; OMOTE, 2013, p. 326-327).

Oliveira (2015, p. 334), nos 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 – resultado da falta de formação específica 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.

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado (PLETSCH, 2009, p. 150).

Isto se deve a diversos fatores, que vão desde a falta de conhecimentos e formação por grande parte dos professores para lidar com as necessidades educacionais especiais de ensino e aprendizagem das PcD em escolas inclusivas (DECHICHI, SILVA e FERREIRA, 2012), até a falta de recursos, criação e aplicação das políticas educacionais inclusivas. A falta de conhecimentos específicos gera, por vezes, a aplicação de intervenções inadequadas que limitam a efetivação da prática pedagógica inclusiva (GLAT; PLETSCH, 2011).

A organização curricular da Pedagogia é marcada por uma pequena carga horária voltada ao ensino de temas como EE, mas é importante que seja incentivado o comportamento reflexivo dos docentes para a promoção da inclusão a partir da realização de debates e da criação de práticas pedagógicas transformadoras (OMOTE; MARINHO, 2017).

Não adianta apenas integrar, colocar o aluno com deficiência na escola regular, é necessário incluí-lo, reconhecer as diferenças e respeitar suas necessidades individuais, de modo a garantir a atenção à diversidade na educação brasileira, a diminuição das desigualdades sociais e a ampliação das oportunidades. De acordo com Sassaki (1997), a inclusão social é um processo necessário para a transformação da sociedade para todas as pessoas.

Ainda que tenha ocorrido um expressivo avanço nas políticas, na legislação e nas práticas inclusivas, para que essas disposições se tornem efetivas, é necessário que a organização curricular seja pensada de forma ampla e flexível, e que considere as capacidades cognitivas, sociais e afetivas individualizadas. Desta forma, é imprescindível que as escolas tenham um projeto educativo institucional

que incorpore a diversidade, visando melhorar a qualidade do ensino e buscar novos caminhos para se atender a pluralidade de alunos.

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 as demandas do contexto atual, em que cada vez mais PcD encontram-se matriculadas em escolas regulares.

A adoção da escola inclusiva implica no reconhecimento político das diferenças, o que é diferente da mera aceitação da pluralidade. Por isso, é necessário que se especifiquem condições reais de convivência e se promova o respeito à diversidade, ao invés de abrir as portas da escola regular a esses novos alunos, oferecendo-lhes a mesma precariedade de condições, anteriormente, oferecida aos demais estudantes.

A licenciatura em Pedagogia, neste sentido, apresenta-se como um espaço-tempo de aprendizagem e de promoção de autonomia para o sujeito em formação com base em suas próprias capacidades e objetivos. Deve visar novos ambientes de desenvolvimento, privilegiando a formação plena do ser humano, a partir de um novo paradigma, reconhecendo a interdependência entre todos os fatores da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos apreender, ao longo da pesquisa, aspectos da realidade da EE nos cursos de Pedagogia que formam professores nas IFES de Minas Gerais. Compreendemos que este tipo de pesquisa não se esgota, mas sim, abre novas perspectivas para futuros estudos sobre o tema.

Não se pode olvidar que a teoria e a prática não serão sempre equivalentes, entretanto, neste trabalho, levamos em conta tão somente a teoria, visto que a prática exigiria um longo trabalho de campo, o que não nos seria possível em função do tempo disponível para concretização do mestrado.

Durante o processo de pesquisa, focamos na busca pela resposta a três perguntas referentes à legislação, à instituição e ao componente curricular, a saber:

1. Legislação: quais foram as mudanças relativas à EE no que tange ao público-alvo dessa modalidade, bem como a formação inicial docente para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental?
2. Instituição: de que modo as UF investigadas abordam questões relativas à EE na formação do pedagogo em seus documentos oficiais?
3. Componente curricular: como a temática abordada por disciplinas relativas à EE nos cursos de Licenciatura em Pedagogia colaboram para atuação docente?

Nesta perspectiva, realizamos a leitura de documentos públicos de caráter normativo e orientador, como a legislação, a doutrina relativa ao tema e também informações científicas que corroborassem com a análise e a compreensão do Projeto Político Pedagógico das IFES *corpus* do estudo.

A análise do desenvolvimento histórico da EE no Brasil começa nos apresentando a realidade do século XVI, quando a visão que se tinha era da necessidade de proteção da PcD. O que acabou sendo motivo para a criação de manicômios e asilos, segregando os que eram “diferentes”. Além disso, até o século XVIII, tinha-se a noção de que a deficiência era fruto de castigos ou possessões demoníacas, o que fazia com que o assunto fosse tratado de forma mais segregativa ainda, visto que contra o misticismo e ocultismo a ciência pouco pode fazer.

Dom Pedro II fundou, em 1854, o Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos. Esses dois atos foram uma grande conquista. Mas somente após 1957, ou seja, 100 anos depois, houve iniciativa oficial em âmbito nacional para o atendimento educacional dessas pessoas.

Entre 1930 e 1970, o termo “ensino emendativo” foi utilizado para se referir ao tema, passando a ideia de que a educação visava suprir as falhas dos educandos, resultantes de sua deficiência, e adaptá-los à vida em sociedade. Neste período, entre os anos de 1950 e 1960, foram criadas campanhas educativas, visando à formação de professores para lidar com os alunos “excepcionais”, inclusive, permitindo aos futuros professores cursos no exterior para aprimoramento na área.

Em 1970, no período de ditadura militar, a Reforma Educacional tratou do assunto, sem, entretanto, escapar da doutrina da segregação. Alunos “especiais” em uma sala, alunos “normais” em outra. Embora tenham sido incluídos em escolas regulares, as PcD ficavam segregadas em salas especiais, separadas dos outros. Apesar do convívio no pátio da escola, essa atitude impedia que as diferenças fossem utilizadas para o crescimento do todo e acirrava o preconceito.

Após a Reforma Constitucional de 1988, com a inserção do princípio da igualdade, além das alterações pontuais dos Artigos 205 e seguintes, a Carta Magna assegurou a todos o acesso e a permanência na escola, independentemente de qualquer situação diferenciadora. Contudo, faltava uma norma que colocasse em prática os direitos estabelecidos na Constituição.

Posteriormente a 1988, houve, quase que anualmente, uma sucessão de publicações com o intuito de normatizar e efetivar o processo de inserção de PcD na vida social como um todo. Podemos destacar a Lei nº 7.853/89 que tipificou como crime recusar ou dificultar o acesso à educação de PcD. O Estatuto da Criança e do Adolescente determinou o acesso à EE “preferencialmente” em estabelecimento regular de ensino. A LDB/1996 trata da inclusão, permitindo, no entanto, a exclusão em situações em que aquela fosse impossível. O Decreto nº 3.298/99, apresentando novos paradigmas educacionais, relembra-os como sujeito de direitos fundamentais, iguais e merecedores de respeito pelo Estado, devendo as escolas se ajustarem para recebê-los e não tentar ajustá-los para que se

integrem a elas. O PNE/2001, em levantamento nacional, detectou que 59,1% das escolas brasileiras não tinham EE até 1998.

A Resolução nº 1/2002 do CNE/CP instituiu as Diretrizes para a formação dos professores da educação básica, frisando que esses deveriam ser transformadores da sociedade e não repetidores dos preconceitos. No mesmo ano, a Libras foi reconhecida como disciplina obrigatória em alguns cursos, e o Programa de Educação Inclusiva, a fim de transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo, apoiou a formação contínua de gestores e educadores na EE de forma veemente.

A implantação do NAAH/S deu foco a um público da EE até então muito pouco assistido: as pessoas com altas habilidades, superdotações. Não é incomum, nos dias atuais, encontrarmos pessoas que pensam que a EE se destina apenas a PcD. Apesar de fazer parte do público-alvo da EE, o tema superdotação ainda é pouco abordado, quando comparado ao tema da deficiência. A implementação do AEE muito tem contribuído ao processo ensino-aprendizagem dos alunos por perpassar todas as modalidades de educação.

Podemos também realçar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que representou grande avanço para o combate ao preconceito e para a inclusão social da PcD. Porém, na nossa legislação, não se percebe a preocupação com a formação de um professor em condições de atuar na promoção de uma educação inclusiva junto ao público-alvo da EE. O que se demonstra é um direcionamento no sentido de adaptar a estrutura física e material para essa educação.

Compreendemos que a luta da sociedade no sentido de garantir a igualdade de direitos entre PcD e as demais foi primordial em cada conquista. Percebemos também, conforme nos demonstrou a legislação, que as conquistas na área social e de saúde foram maiores que na área educacional, o que não diminuiu a iniciativa dos órgãos ligados à educação. O que nos chama a atenção é a EE ser tratada como um tema dentro da área diversidade. A nosso ver, essa área é tão abrangente quanto a EE. Assim, temos a impressão de ter havido uma descaracterização da luta de uma população que, desde os primórdios da civilização, foi segredada por praticamente todos os povos.

Em nosso entendimento, o fato de a EE ser uma modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis confere a ela uma característica interdisciplinar, o que não diminui a obrigação do conhecimento específico sobre a necessidade educacional de seu público-alvo. Assim, consideramos ser fundamental a verticalização do estudo da EE, proporcionando a formação de profissionais com expertise que promovam a inclusão escolar efetivamente.

Para que o professor possa desempenhar com excelência sua profissão, compreendemos ser necessária a busca por subsídios teóricos e práticos comprovadamente eficazes. O local para formação dos professores que irão trabalhar com a EI e anos iniciais do EF é, nos dias atuais, o curso de Pedagogia. Mas nem sempre foi assim. Somente após a Resolução nº 01/2006 isto foi regulamentado.

Ainda quanto à formação do professor, pensamos ser um equívoco creditar “dom” ou “sacerdócio” ao educador. O ser humano pode até ter um “dom” para ensinar, porém, o simples “dom” afastado da formação e da dedicação significa muito menos do que a vontade dedicada de quem encara a educação como meta de vida, como caminho único a ser perseguido em vista de um futuro melhor.

Enquanto as PcD eram segregadas em escolas ou salas especiais e atendidas por professores especiais, o curso de Pedagogia ofertou em algumas instituições habilitação específica para EE. Além dos cursos de Pedagogia também eram e ainda são ofertados cursos de pós-graduação, o que possibilita o aperfeiçoamento nessa área de pessoas que se interessam pelo assunto.

O processo de inclusão foi deflagrado à medida que o espaço escolar comum foi sendo compreendido como local favorável para a convivência e o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de alunos das mais diversas características, trazendo à tona o exercício do respeito pela individualidade, diferença e convivência de forma harmoniosa.

Um dos papéis primordiais do professor é mediar o processo de ensino-aprendizagem de modo a minimizar as diferentes dificuldades encontradas pelos alunos na efetivação desse processo. Assim, coube às IES integrarem ao currículo dos cursos de licenciatura em Pedagogia um repertório de saberes que contemplassem de forma abrangente as demandas do exercício da profissão.

Verificamos que, no Estado de Minas Gerais, nove UF oferecem o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial. A UFU oferece o curso em duas cidades, Uberlândia e Ituiutaba. Os cursos ofertados pelas UF concentram-se em cidades do Centro Sul, Triângulo Mineiro e Zona da Mata. Chama-nos a atenção o fato de não haver na região norte e noroeste do estado nenhuma UF que oferte o curso na modalidade pesquisada.

Um dos fascínios da pesquisa está no fato de que, na busca por respostas, nos deparamos com outras perguntas. Assim, quando nos vemos frente a situação supracitada nos questionamos: Como são formados, habilitados os professores que irão atuar nessas regiões? As políticas públicas que visam incluir o maior número de pessoas na educação pública e de qualidade não se destinam a todo o estado?

Prosseguindo com nossas considerações, sobre as instituições *corpus* deste estudo, evidenciamos que, em 2018, apenas uma delas apresentava no currículo carga horária distribuída conforme determina a DCN nº 02/2015. Nas demais, a carga horária encontra-se de acordo com o que determina a DCN 01/2006, um dos motivos pelo qual os PPC estão em processo de readequação.

Constatamos nos dez cursos de Pedagogia pesquisados, a preponderância teórica generalista na formação docente para atuação na EI e anos iniciais do EF. O tema educação inclusiva é abordado de forma obrigatória nos currículos de 60% das licenciaturas e, conforme determina a legislação, 100% dos cursos, ofertam a disciplina Libras.

Apesar de a EE estar inserida na área “Diversidade”, ao buscarmos nos PPC por essa nomenclatura, apenas em um curso encontramos disciplina a ela relativa, incluindo as temáticas sobre a EE. Em geral, os temas abordados por essa disciplina estão relacionados à diversidade étnico-racial e gênero.

Identificamos um curso que possui em seu objetivo geral credenciar profissionais para atuar com alunos público-alvo da EE. Podemos inferir que, de modo geral, há ausência ou omissão de política institucional no sentido de evidenciar nos PPC o compromisso com a formação de profissional para educação na perspectiva inclusiva. Com isso, destacamos que o fato de existir no currículo uma disciplina com nomenclatura “educação inclusiva” não significa a existência de

política institucional que atue no sentido de subsidiar a formação profissional de quem iniciará em sala de aula o processo de inclusão.

É papel primordial da escola a escolarização e socialização dos indivíduos. Compreender como ocorre esse processo com as PcD vai muito além do respeito às diferenças e a demonstração de consciência da diversidade. É necessário conhecimento específico.

O discurso da inclusão frente às políticas das IES, no que diz respeito ao preparo do professor para atuação profissional, nos alerta para o fato de que as pessoas público-alvo da EE estão sendo inseridas nas salas de aula comuns sem o aparato necessário e devido para uma escolarização de qualidade.

Outro aspecto inquietante se refere à dimensão prática para o exercício da docência. O embasamento teórico subsidia a compreensão e desperta a busca por novos saberes, entretanto a prática tem papel importantíssimo na formação do professor. Teoria e prática, juntas, darão o aporte necessário para o enfrentamento das situações do dia a dia na escola. Evidenciamos que é ínfima a carga horária destinada à prática relativa à EE. Como já dito, apenas um PPC analisado especifica carga horária específica para estágio em EE.

A formação docente nos cursos de Pedagogia é um campo de divergências, porém a busca rápida por soluções que possibilitem a formação de professores com competência para o trabalho com PcD é pauta de urgência, afinal um profissional não se faz do “dia para a noite”.

Conforme apresentado nos documentos oficiais das UF deste estudo, pertinente a nossa linha de pesquisa, as instituições têm formado profissionais da educação a partir da visão de que os alunos são “um todo”, não lhes propiciando a percepção das características individuais de cada aluno. Compreendemos ser papel da escola promover as adequações necessárias para que o processo ensino-aprendizagem mediado pelo professor ocorra de forma eficaz, bem como desenvolver habilidades e potencialidades que capacitem os alunos a enfrentar as exigências do meio. Nesse viés, as instituições formativas podem habilitar seus professores que irão colaborar com a institucionalização de processos educativos que emancipem o indivíduo.

O resultado deste estudo levanta questionamentos sobre a inclusão do público-alvo da EE no sistema educacional do nosso país, uma vez que as

universidades pouco oferecem tal temática na formação inicial de seus professores. Os dados indicam que ainda estamos distantes da formação efetiva de docentes comprometidos com a inclusão de PcD. Assim, os dados encontrados neste estudo corroboram a pesquisa de Gatti e Barretto (2009, p. 257):

o processo de oferta dos cursos de licenciatura no país permite inferir que as condições de formação de professores, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidência que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária. [...] Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula.

A nosso ver, a EE é um tema realmente “especial” em virtude da complexidade e abrangência. Podemos inferir que os CC ofertados ainda estão longe de garantir a formação de um profissional com habilidade para inclusão de alunos público-alvo da EE.

Superdotações e altas habilidades são temas ofertados por apenas um dos dez cursos pesquisados. O ensino de Libras está presente em 100% dos cursos, porém isto se deve ao fato de ser CC obrigatório a todas as IES por determinação legal.

Os CC, tal qual apresentados nas ementas bibliografia, são eminentemente teóricos. Na maioria dessas ementas, a prática está ligada ao CC Libras. Assim, corroborando com outras pesquisas, constatamos a necessidade de formação profissional voltada para a prática educativa. Os saberes experienciais são imprescindíveis para o enfrentamento das situações no cotidiano do trabalho docente.

Para uma formação sólida, que tenha como intenção subsidiar o profissional de conhecimento teórico/prático, a carga horária ofertada, na nossa ótica, é insuficiente, tendo em vista a complexidade do tema, a dimensão e os extremos entre o público-alvo da EE.

De modo geral, os CC apresentam a oferta de conhecimentos em âmbito genérico sobre aspectos de educação inclusiva e EE. Porém, há pouco espaço e pouca carga horária em relação às ações e práticas pedagógicas pertinentes a essa modalidade.

A abordagem relacionada ao sistema Braille foi identificada em apenas em duas UF e em CC optativos. O que significa que esses conteúdos podem ou não ser ofertados, conforme a demanda da Instituição.

Merece destaque a escolha de autores que compõem o referencial bibliográfico dos CC. Os autores identificados fazem parte do grupo de pesquisadores comprometidos com uma educação equânime e de qualidade, cujas obras estão voltadas para a consolidação da inclusão que não exclui a ação individual, que traz à tona a discussão de que somos um todo, sem perdermos as características e necessidades individuais.

O PPC é o documento que demonstra a base e a diretriz do curso, bem como os princípios que orientam e são relevantes no processo de formação. Por isso, podemos concluir que poucos são os que focalizam o processo ensino-aprendizagem na EE. No entanto, encontramos delineado no perfil do egresso o compromisso com a formação docente.

O discurso de pesquisadores, políticos e dirigentes, no momento educacional atual, prima pela inclusão. No entanto, os documentos das UF objetos de nossa pesquisa, demonstraram 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 principalmente às aprendizagens no interior das escolas. Nessa perspectiva, as IES devem nortear a formação dos profissionais que irão atuar na educação escolar caso tenham como um de seus objetivos a formação de educadores comprometidos com o sistema educacional inclusivo. Acreditamos que é preciso ir além do que determina a legislação em vigor, pois conhecimento e respeito à diversidade não são suficientes para uma formação adequada na área de EE.

Comungamos a ideia de que a Universidade é o local apropriado para a formação docente, inicial e contínua, visto congregar o ensino, a pesquisa e a extensão e intercambiar o curso de Pedagogia e a escola, possibilitando ao egresso o contato com a realidade para a qual está se habilitando.

Enfim, compreendemos ser complexa e ampla não só a formação do pedagogo como também sua atuação, e que a efetivação de um sistema educacional inclusivo vai muito além da formação e do compromisso desse

profissional. Mas esses outros caminhos não foram alvo de nossa pesquisa, não tendo sido abordados em nosso estudo apesar de relevância.

Por fim, que este estudo não se encerre aqui, mas sim, propicie outros olhares, outras motivações e novas possibilidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRAGA, D. R. Formação inicial de professores e educação especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 32., 2009, Caxambú. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-5205-int.pdf>> Acesso em: 3 dez. 2018.

BRASIL. **Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Agência Brasil. **IBGE**: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência. 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

_____. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, p. 295, v. 1 pt I. (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às

pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>.

Acesso em: 29 maio 2018.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez, 2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>.

Acesso em: 29 maio 2018.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)

[2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 2 jun. 2018.

Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)

[2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2017. Disponível em: Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>.

Acesso em: 29 maio 2018.

_____. Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 1957. nov. 2011. Disponível em:

<[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html)

[dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Decreto Executivo nº 6.949, de 2009, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Decreto Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 9 fev. 2018.

_____. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. Fixando a Despesa e orçando a Receita para o exercício de 1858-1859. **LexML Brasil**. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=542530&id=14384231&idBinario=15775618&mime=application/rtf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 24 maio 2018.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 de dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 2 set. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 24 maio 2018.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde; institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 9 fev. 2018.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 1º ago. 2018.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm>. Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CcIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018. Estabelece as diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 abr. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB. **Relatório de Gestão: PARFOR**. 2013. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 1º jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2002. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417>>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília: SEESP, 2006. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2018.

_____. **Viver sem Limite: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2013. 92 p.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. 256 p.

_____. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 229-251, 2007.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAIADO, K. R. M.; DEIMLING, N. N. M. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 51-64, set.-dez. 2012. Doi: <http://dx.doi.org/10.0000/rtp.e.v15i3.25487>.

CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Rev. Bras. Educ.** [online], Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set.-dez. 2002. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000300006>.

CARVALHO, F. B.; CRENITTE, P. A. P.; CIASCA, S. M. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 142 p.

_____. Educação inclusiva: do que estamos falando? **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, n. 26, 2005. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2002. 174 p.

CARTOLANO, M. T. P. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES [online]**, Campinas, v.19, n. 46, p. 29-40, 1998. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300004>.

CELLARD, A. et al. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C; FERREIRA, J. M. (Org.). **Educação especial e inclusão educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2012. 240 p.

DEIMLING, N. N. M. A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 238-249, set.-dez. 2013. Doi: 10.4013/edu.2013.173.08.

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

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc. [online]**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.

FÁVERO, M. de L. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-71. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 1).

FERNANDES, E. M. Educação para todos – saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 3-19, abr. 2017.

FLETCHER, A. **Disability awareness in action/disabled peoples' internacional**. Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: PRODEF; APADE, 1996. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/24/docs/internacional_08.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FONSECA-JANES, C. R. X.; OMOTE, S. Os cursos de pedagogia na Universidade Estadual Paulista e a educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.19, n. 3, p. 325-342, jul.-set., 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000300003>.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cad. Pesq.** [online], São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan.-abr. 2007. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100005>.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, maio-ago. 2001. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998. 480 p. (Coleção Fronteiras da Educação).

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sete letras, 2004. 72 p.

_____. Um enfoque educacional para a educação especial. **Fórum Educ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 88-100, jan.-mar. 1985.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. 162 p.

GUIMARÃES, S. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993. 176 p.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_Benjamin_Constant>. Acesso em: 30 maio 2018.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 243 p.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 200 p.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudanças. **Educ. Soc.** [online], Campinas, Ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 73, n. 173, p. 105-130, jan.-abr. 1992

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (Série Cadernos de Gestão, v. IV). 165 p.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar). 50 p.

_____. (Org.). **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memmon: SENAC, 1997. 235 p.

MARTINS, L. A. R., PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L. V. de. (Org.) **Inclusão: compartilhando saberes**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006. 256 p. (Coleção Educação Inclusiva).

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 232 p.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1993. 276 p. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez., 2006. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.
- MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, jul.-dez. 2003.
- MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan.-dez. 2008.
- _____. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 15, p. 1-7, set. 2004.
- MOURA, M. C. de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000. 152 p.
- NAKADONARI, E. K.; SOARES, A. A. Down's syndrome: general considerations on the influence of advanced mother age. **Arq Mudi**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 5-9, 2006.
- OLIVEIRA, F. M. A formação de professores e a educação inclusiva. **Revista Alpha**, n. 16, p. 322-338, dez. 2015. Disponível em: <<http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/1021219/A++formação+de+professores+e+a+educação+inclusiva.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- OLIVEIRA, S. **A inspetora e a mula-sem-cabeça**. Rio de Janeiro, RJ: Tecnoprint, 1974. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/88460#=_>. Acesso em: 13 fev. 2018.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 1, p. 4-13, 1999.
- OMOTE, S.; MARINHO, C. C. Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 629-642, set./dez. 2017, Santa Maria. Doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28085>.
- PAI, J. D. **Você sabe como ajudar durante uma crise convulsiva?** 2014. Disponível em: <http://www.epilepsiabrasil.org.br/noticias/voce-sabe-como-ajudar-durante-uma-crise-convulsiva>. Acesso em: 15 maio 2018.
- PAZIANOTTO, J. T. B. **A disciplina de fundamentos da educação especial no curso de Pedagogia**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

PEDROSO, P. **Ser professor: reflexões**. 2016. Disponível em: <http://www.acervofilosofico.com/ser-professor-reflexoes>. 2016. Acesso em: 13 fev. 2018.

PEDROSO, C. C. A.; CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 40-47, jan.-abr. 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2013.171.05>.

PERRIN, M. et al. **Critical periods and the developmental origins of disease: an epigenetic perspective of schizophrenia**. 2010. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4180658/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PIMENTA, S. G. et. al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001. 160 p.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

REICHENBERG, A. et al. **Advancing paternal age and autism**. 2006. Disponível em: https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/668208?hc_location=ufi. Acesso em: 10 mar. 2018.

ROCHA, C. B. **A formação de professores nos cursos de pedagogia das universidades federais de Minas Gerais: o lugar do ensino de história**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 196 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174 p.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 259 p.

SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 2009. 344 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SILVA, L. R. C. da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009. Curitiba. **Anais...** Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: conceitos, tipologias e sub-áreas. 2002.

Disponível em:

<<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

TARDIF, M. 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**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educacionais Especiais**. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

VEIGA, I. P. A. et. al. **Licenciatura em pedagogia**: realidades, incertezas e utopias. Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 135 p.

WOLFF, S. Analysis of documents and records. In: FLICK, U., KARDORFF, E. V.; STEINKE, I. (Ed.). **A companion to qualitative research**. London: SAGE, 2004. p. 284-290.