



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Letícia Alves de Oliveira

**Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da
proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de
Pedagogia da UERJ**

Duque de Caxias
2021

Letícia Alves de Oliveira

Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza

Duque de Caxias

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

O48 Tese	Oliveira, Letícia Alves de Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ / Letícia Alves de Oliveira - 2021. 149f. Orientadora: Flávia Faissal de Souza Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1. Professores - Formação - Teses. 2. Educação Especial - Teses. I. Souza, Flávia Faissal de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título. CDU 371.12:376.4
-------------	--

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Letícia Alves de Oliveira

Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças.

Aprovada em: 29 de abril de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Flávia Faissal de Souza (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Rosana Glat
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dra. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu amor maior, minha mãe Elisabete, por ter despertado
em mim a vontade de buscar mais conhecimentos.
Pelas palavras de incentivo e por ter compartilhado comigo os momentos de alegria
e os momentos de angústia.
Mãe, a senhora me deu forças para prosseguir nessa jornada!
Eu te amo!

AGRADECIMENTOS

A DEUS, primeiramente, pelo dom da vida, pelas bênçãos concedidas, por ter me sustentado e me dado forças para a realização dessa importante etapa em minha vida. Sem ELE, nada seria possível!

Aos meus pais, Ismael e Elisabete, e aos meus irmãos, Raphael e Rodrigo, pelo incentivo, por sempre estarem ao meu lado e, principalmente, pela paciência que tiveram comigo nos momentos em que fiquei desesperada. Vocês foram e são o meu porto seguro!

Ao meu sobrinho, Guilherme, que me tornou a tia mais feliz do mundo e trouxe mais cor aos meus dias!

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Flávia Faissal, por ter acreditado e confiado em mim. Obrigada pelas orientações, pelo seu trabalho incansável, pelos conhecimentos transmitidos, pelas palavras de motivação, pela paciência e pelo carinho.

À banca examinadora, Prof.^a Dra. Márcia Pletsch e Prof.^a Dra. Rosana Glat, pelas observações e importantes considerações que conduziram a escrita final desse trabalho.

Aos coordenadores (as) dos cursos de Pedagogia analisados nesta pesquisa, pela atenção e encaminhamento dos documentos solicitados.

Aos amigos que fiz ao longo do mestrado pelo apoio, cumplicidade, companheirismo e alegrias que juntos compartilhamos. Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças, em especial, às minhas queridas amigas Magda Fernandes, Giselle Coutinho, Luciene Araújo e Roberta Souza que fizeram com que o processo de escrita não fosse solitário e por terem tornado essa jornada mais leve.

Ao Thor, meu filho de quatro patas, por ter sido meu companheiro de jornada em todos momentos de escrita e leitura.

A todos vocês, MUITO OBRIGADA!

[...] a constituição do ser professor se dá no cotidiano, é no embate entre o se que planeja e a realidade concreta que o professor vai aprendendo modos de fazer, que não serão sempre os mesmos, pois a cada nova turma, a cada nova criança que se dispor ensinar, novos desafios serão lançados.

ANJOS, 2002.

RESUMO

OLIVEIRA, Letícia Alves de. *Formação inicial de professores e Educação Especial: análise da proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Pedagogia da UERJ*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Esta dissertação teve como objetivo analisar a formação inicial de professores para atuar com o aluno com deficiência no ensino regular, conforme a proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ (*Campi* Maracanã, Duque de Caxias e São Gonçalo). Para tanto, adotamos o estudo de casos múltiplos (YIN, 2001), no contexto de uma abordagem qualitativa, sendo realizado por meio da pesquisa documental (FONSECA, 2002). Com relação aos documentos institucionais, analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional da UERJ, os Projetos Políticos Pedagógicos e o fluxograma, bem como o ementário das disciplinas obrigatórias e das disciplinas eletivas relacionadas a conteúdos do campo da Educação Especial de cada curso e adotamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Este estudo está fundamentado nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1997; 2000; 2018; PINO, 2000) e, com base nessa perspectiva, compreendemos que nos formamos professores no processo de constituição humana, na dinâmica interativa das relações sociais que perpassa pela nossa trajetória de vida acadêmica e pessoal, assim como, pela maneira como nos apropriamos das experiências vivenciadas ao longo da formação inicial (FONTANA, 1997; ANJOS, 2006). As análises indicam que os três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ têm contemplado, em sua proposta político-pedagógica, uma formação inicial de professores que considere a diversidade humana e o respeito às diferenças englobando, dentre estas, a atuação junto ao aluno com deficiência. Assim, com relação à estrutura curricular, esses cursos oferecem disciplinas obrigatórias relacionadas ao campo da Educação Especial e outras disciplinas eletivas que abordam conteúdos relacionados a essa área. Entretanto, a temática da Educação Especial aparece de forma fragmentada e, por vezes, desarticulada do conjunto das demais disciplinas. Por último, ao problematizarmos a formação inicial de professores para atuar junto ao aluno com deficiência no ensino regular para fazer frente à Política de Educação Inclusiva, apontamos a necessidade de que ocorra uma reformulação curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia para que os conhecimentos acerca dos alunos com deficiência sejam contemplados de maneira transversal com as demais disciplinas do curso buscando, assim, superar a perspectiva disciplinar para uma perspectiva da diversidade humana. Igualmente, salientamos a importância de que sejam oportunizados estágios curriculares obrigatórios em salas de aula do ensino regular com alunos com deficiência matriculados ou em contextos educacionais diferenciados.

Palavras-chave: Aluno com deficiência. Curso de Pedagogia. Educação Especial na perspectiva inclusiva. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Letícia Alves de. *Teacher's basic training and Special Education: analysis of the political-pedagogical propose of three classroom courses in Pedagogy ministered by UERJ*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

This work it aimed to analyze the initial teacher education to work with students with disabilities in regular education, according to the political-pedagogical proposal of the three campus of undergraduate courses in Pedagogy of UERJ (Campi Maracanã, Duque de Caxias and São Gonçalo). Therefore, we assumed multiple cases study as methodology for the research (YIN, 2001), in a qualitative approach. It was used documentary research (FONSECA, 2002). About the institutional documents, we analyzed the Institutional Development Plan of UERJ, the Political Pedagogical Projects, the flowchart of the courses, as well as the list of the subjects, mandatories and electives, related to contents in the field of Special Education for each course and adopted the analysis of content proposed by Bardin (2011). This study is based on our theoretical assumptions from the historical-cultural perspective of human development (VIGOTSKI, 1997; 2000; 2018; PINO, 2000) and, based on this perspective, we understand that we are trained as teachers in the process of human constitution, in an interactive dynamic of the social relationships that permeate our academic and personal life trajectories, as well as how we appropriate the experiences lived during our basic training (FONTANA, 1997; ANJOS, 2006). The analyses indicates that the three classroom courses of Pedagogy degree at UERJ have included, in their political-pedagogical proposal, an initial training of teachers that considers human diversity and respect for differences, including, among them, the performance with the student with deficiency. Thus, with regard to the curricular structure, these courses offer mandatory subjects related to the field of Special Education and other elective subjects that address content related to this area. However, the theme of Special Education appears in a fragmented and, at times, disjointed form from the set of other disciplines. Finally, when we problematize the initial training of teachers to work with students with disabilities in regular education in order to face the Inclusive Education Policy, we point out the need for a curricular reformulation of Pedagogy Licentiate courses so that knowledge about students with disabilities are contemplated in a transversal way with the other subjects of the course, thus seeking to overcome the disciplinary perspective to a perspective of human diversity. Likewise, we highlight the importance of offering mandatory curricular internships in regular education classrooms with disability's students enrolled or in different teaching contexts.

Keywords: Students with disabilities. Pedagogy's course. Special Education in the perspective of inclusive education. Basic training of teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Produções científicas a partir da divisão dos eixos temáticos....	55
Tabela 2	Trabalhos selecionados para o eixo formação inicial de professores para atuar com aluno com deficiência no ensino regular.....	56
Tabela 3	Trabalhos selecionados para o eixo currículo de Pedagogia.....	61
Tabela 4	Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU.....	91
Tabela 5	Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF.....	95
Tabela 6	Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP.....	97

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Grade Curricular do curso de Pedagogia.....	30
Figura 1	A divisão do trabalho na escola a partir do Parecer nº 252/1969	36
Quadro 2	Saberes recomendados para a formação inicial de professores.....	65
Quadro 3	Síntese dos documentos analisados dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ.....	81
Quadro 4	Disciplinas específicas no campo da Educação Especial.....	104
Quadro 5	Conteúdos trabalhados no componente curricular Pesquisa e Práticas Pedagógicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU.....	114
Quadro 6	Disciplinas no campo do Desenvolvimento Humano.....	117
Quadro 7	Disciplinas no campo dos Direitos Humanos e Deficiência.....	121
Quadro 8	Estrutura do Estágio Supervisionado dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CFPEN	Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CMEd	Curso de Mestrado em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Ed	Editora
EDU	Faculdade de Educação
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FFP	Faculdade de Formação de Professores

GEDH	Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IEGRS	Instituto de Educação Governador Roberto Silveira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGECC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RJ	Rio de Janeiro
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WB	World Bank

SUMÁRIO

	INICIANDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	16
1	O QUE A HISTÓRIA, A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS E POLÍTICOS, DIZ SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?.....	27
1.1	Formação de professores no Brasil: propostas, dilemas e desafios do curso de Pedagogia.....	27
1.1.1	<u>Primeira regulamentação: Decreto-Lei nº 1.190/1939.....</u>	29
1.1.2	<u>Segunda regulamentação: Parecer CFE nº 251/1962.....</u>	31
1.1.3	<u>Terceira regulamentação: Parecer CFE nº 252/1969.....</u>	33
1.1.3.1	Cenário educacional após a Constituição Federal de 1988.....	41
1.1.4	<u>Quarta regulamentação: Resolução CNE/CP nº 1/2006.....</u>	47
2	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO REGULAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – O QUE APONTAM AS PESQUISAS?.....	54
2.1	Revisão de literatura.....	54
2.1.1	<u>Entre embates e perspectivas: desafios da formação e da atuação no ensino regular com aluno com deficiência.....</u>	55
2.1.2	<u>Currículo, Educação Especial e formação de professores.....</u>	60
2.2	O processo de constituição de professores a partir da perspectiva histórico-cultural e do campo dos Direitos Humanos.....	68
3	CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA SOBRE OS TRÊS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UERJ.....	76
3.1	Características da pesquisa.....	76
3.2	Procedimentos para construção e análise dos dados.....	78
3.2.1	<u>Pré-análise.....</u>	78
3.2.2	<u>Exploração do material.....</u>	83
3.2.3	<u>Tratamento dos dados, inferência e interpretação.....</u>	83

4	PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR JUNTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR.....	85
4.1	Contextualizando o histórico dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ.....	85
4.1.1	<u>Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação....</u>	88
4.1.2	<u>Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.....</u>	92
4.1.3	<u>Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores.....</u>	96
4.2	Formação docente para a diversidade: Educação Especial na perspectiva inclusiva em questão.....	98
4.3	Espaços para a problematização sobre a Educação Especial....	103
4.3.1	<u>Disciplinas específicas no campo da Educação Especial.....</u>	104
4.3.1.1	Libras como disciplina curricular obrigatória no curso superior.....	110
4.3.1.2	Disciplinas voltadas para a pesquisa.....	113
4.3.2	<u>Disciplinas no campo do Desenvolvimento Humano.....</u>	116
4.3.3	<u>Disciplinas no campo dos Direitos Humanos e Deficiência.....</u>	119
4.4	A relação entre o Estágio Supervisionado e a constituição docente.....	122
4.5	Destaques a partir da análise de dados.....	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	136

INICIANDO A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Querem colocar todas as crianças deficientes¹ na escola, mas não estamos preparados para recebê-las bem. Afinal, a escola nunca esteve preparada para quem é diferente dela. A escola preparou-se para ensinar quem aprende igual. Comporta-se igual. Mas igual a quem? Os professores são todos iguais? As necessidades são todas iguais?

Anna Maria Lunardi Padilha²

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme os documentos políticos e legislativos, deve transcorrer em todas as etapas do sistema educacional brasileiro no processo de escolarização do aluno com deficiência. Porém, diversas são as barreiras que dificultam a permanência dos alunos com deficiência nas escolas e o desenvolvimento de relações de ensino potentes com foco na aprendizagem, tais como: falta de recursos físicos e materiais na escola, a maneira como essa Política de Educação Inclusiva é traduzida na escola e, dentre outras dificuldades, temos a questão da formação de professores (GOÉS; LAPLANE, 2013).

O discurso sobre a Educação Inclusiva no espaço escolar ganhou mais força a partir da década de 90 em meio aos muitos debates internacionais direcionados aos países para que implantassem mudanças nos sistemas educacionais para a promoção do acesso, permanência e aprendizagem do aluno com deficiência na escola regular. Dentre esses movimentos, destacam-se a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia (UNESCO; UNICEF; WB, 1990) ao apresentar a universalização da educação básica e a Declaração de Salamanca – sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Nesta última, foram apresentadas as intenções concernentes às políticas e práticas direcionadas ao aluno com deficiência na busca por uma escola que promova condições para que todos os alunos possam aprender, independentemente de suas diferenças (OLIVEIRA; POKER, 2002; GLAT, 2011).

Diante desse novo cenário, é necessário que a escola amplie suas oportunidades educacionais tendo a compreensão de que as diferenças estão constituídas na formação humana (OLIVEIRA; POKER, 2002). Entretanto, é

¹ O termo “crianças deficientes” foi utilizado pela autora em conformidade com a época em que o livro foi redigido. No entanto, desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), utiliza-se o termo “pessoa com deficiência”.

² PADILHA, 2004, p. 119.

fundamental que haja investimento em recursos humanos e financeiros, a realização de melhorias tanto na estrutura organizacional quanto na estrutura física dos sistemas educacionais, assim como, condições dignas de trabalho (incluindo carreira e salários) aos professores e demais profissionais da educação (MACEDO, 2010).

Além das questões mencionadas acerca do processo no qual os sistemas educacionais necessitam receber condições para a promoção do acesso, permanência e condições de desenvolvimento do aluno com deficiência, existe a questão da formação dos professores que atuam no ensino regular. Em relação à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no capítulo V dedicado à Educação Especial, expõe no artigo 59º sobre a necessidade da formação dos professores especializados e dos professores que atuam no ensino regular para também estarem capacitados para atender ao aluno com deficiência.

Seguindo nessa direção, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) e o Parecer CNE/CP nº 2/2015³ (BRASIL, 2015a), que fundamentou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015⁴ (BRASIL, 2015b), também são documentos legais que estabelecem parâmetros a serem adotados pelos cursos de licenciatura, incluindo a Pedagogia. Os referidos instrumentos normativos respaldam a necessidade de que as instituições de ensino superior insiram em seus currículos conteúdos que contemplem a diversidade e conhecimentos produzidos no campo da Educação Especial.

Com a efetivação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), ficou em evidência a necessidade de investimentos na formação dos professores para que os mesmos

³ Instituiu 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.

⁴ Diante das modificações ocorridas no âmbito das políticas educacionais que afetam os cursos de licenciatura, faz-necessário trazer para o desenvolvimento da pesquisa que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou novas diretrizes para a formação de professores. O Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Atualizada em 18/09/19) (BRASIL, 2019), que revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), apresenta uma proposta que prevê que grande parte da carga horária das graduações de licenciatura deverá estar interligada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estabelece uma amplitude em atividades voltadas para a prática docente.

possam lidar com a diferença e a diversidade, ao ser preconizado que o aluno com deficiência seja matriculado na sala de ensino regular (PADILHA; OLIVEIRA, 2016).

De acordo com Souza (2013a), a formação inicial de professores tem sido apontada como um fator fundamental para que a escola possa atender aos preceitos da Política de Educação Inclusiva, visto que os docentes do ensino regular atuarão com o aluno com deficiência e serão necessários conhecimentos teóricos e práticos. Corroborando com o estudo, as autoras Padilha e Oliveira (2016) salientam a importância do conhecimento científico como importante componente na composição da estrutura da formação docente para que seja possível compreender as especificidades dos discentes e também, ampliar sua visão sobre qual a finalidade da educação em nossa sociedade e sobre qual postura que o docente deverá ter frente à educação.

Trazendo para a nossa discussão o estudo realizado por Mendes, Neto e Septímio (2016, p. 91), os mesmos observaram que diante de algum novo desafio relacionado ao uso de tecnologias como também, a propostas de Educação Inclusiva, era comum o discurso sobre a falta de conhecimentos por parte dos professores como justificativa por se sentirem despreparados. Porém, “não há formação prévia que dê conta sozinha de garantir um uso pedagógico adequado das tecnologias digitais ou sucesso em propostas de inclusão”.

Para esses autores, o ato de ensinar também está vinculado à construção de saberes que se dá no cotidiano e de forma relacional, pois depende da relação com o outro, ou seja, da relação entre professor e aluno. Mas, quando o professor diz que “não sabe” atuar com o aluno com deficiência e encarga outro profissional para exercer essa função, o mesmo “limita suas possibilidades de interação com o aluno com deficiência, não se dispondo ao encontro e com isso, perdendo a possibilidade de novas aprendizagens” (MENDES; NETO; SEPTÍMIO, 2016, p. 101).

A formação inicial de professores, em nível de graduação, para atuar com aluno com deficiência no ensino regular foi se estabelecendo como um eixo preocupante na medida em que me aprofundava acerca das políticas que abordam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Minha inserção nessa temática foi se constituindo no decorrer de minha trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), *Campus* em Duque de Caxias/RJ, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Cabe ressaltar que no decorrer de minha graduação, tive apenas uma disciplina obrigatória denominada

Educação Inclusiva que, dentre outras temáticas no campo dos Direitos Humanos, abordou a educação de alunos com deficiência, e uma disciplina eletiva denominada Entre letras e sinais: Libras, interpretação e aprendizagem na escola regular.

Durante a realização dos meus estágios supervisionados, mais precisamente no estágio do Ensino Fundamental em 2015, eu me questionava sobre qual o lugar ocupado pelo aluno com deficiência no ambiente escolar. Pois, embora estivessem matriculados nas turmas regulares, não participavam das atividades propostas para a turma e, por vezes, ficavam fora da sala de aula andando pelos corredores da escola.

Nesse contexto, Glat e Nogueira (2002) há um tempo, mesmo que antes da Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva proposta pelo governo federal, já afirmavam que a educação direcionada aos alunos com deficiência no ensino regular estava sendo marcada pela concepção de que o papel desse aluno no contexto escolar se restringe apenas à questão da convivência e socialização com os demais alunos no mesmo espaço. Sendo necessária, a construção de espaços escolares que tivessem suas práticas pautadas no respeito à diferença e que procurassem viabilizar meios que possibilitassem o desenvolvimento dos aspectos culturais, sociais e cognitivos dos alunos.

Referindo-nos à formação de professores para atuar com o aluno com deficiência, os autores acima mencionados, também já traziam questionamentos sobre a formação clássica do professor que, ao enfatizar a ideia de um processo de ensino e aprendizagem “estático”, possibilitou a existência de uma concepção de metodologia de ensino que seria comum (ou seja, “universal”) a todos os indivíduos. Com isso, perdurou-se, por um longo período, a ideia de que havia um processo de ensino e aprendizagem considerado “normal” e “saúdável” para todas as pessoas e, o indivíduo que se desviasse, seja por apresentar algum distúrbio ou deficiência, era considerado como anormal (fora da norma) sendo denominado de “aluno especial” (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Nesse cenário de visão dicotômica, a prática pedagógica do professor impregnou-se pelo mito e pela concepção de que haveria a existência de duas categorias distintas de alunos: o aluno considerado “normal” que frequentaria a sala de ensino regular e o aluno “excepcional” considerado aluno da Educação Especial, que não faria parte do ambiente da escola regular (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Ao mesmo tempo, naquele período da minha formação, eu me indagava sobre as condições precárias de trabalho docente com baixo salário que com frequência

estava em atraso, a excessiva jornada de trabalho, as turmas com um grande número de alunos sem contar com suporte e sobre a falta de condições físicas e organizacionais.

Segundo Glat (2011), em uma turma com um número excessivo de alunos, o docente se depara com várias dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem e também, ao comportamento dos alunos. Com isso, a presença do aluno com deficiência acaba se configurando numa situação de difícil administração durante as aulas e, como resultado dessa situação, o aluno com deficiência ora fica deixado de lado, ora é submetido a atividades repetitivas com pouco ou quase nenhum significado no contexto da sala de aula.

Não distante, Pletsch (2009) menciona que a proposta de Educação Especial não pode estar desarticulada dos debates sobre as inadequações, falhas e precarização da educação pública e do combate aos problemas relacionados às evasões escolares que afetam a realidade educacional brasileira.

Nesse cenário, eu observava que muitos professores acabavam reclamando da presença do aluno com deficiência no ensino regular e falavam que ao longo de sua formação não tiveram acesso a conhecimentos sobre as especificidades das deficiências e/ou sobre as singulares desses alunos e sobre o seu processo de escolarização. Essa ideia é reiterada por diversos estudos realizados por Pletsch (2009), Lima (2009), Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013), Padilha e Oliveira (2016), Poker, Fernandes e Colantonio (2016) e, Prais e Rosa (2017), que têm evidenciado que a formação inicial docente pouco tem apresentado e problematizado conhecimentos no campo da Educação Especial, o que acaba gerando uma insegurança nesse profissional devido à falta de um aporte teórico-metodológico para atuar com o aluno com deficiência.

Dentro dessa perspectiva, os autores Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) têm sinalizado a importância de que haja uma ruptura com os modelos tradicionais de formação de professores que se baseiam numa concepção homogênea de aluno e de ensino.

Alinhados ao processo de formação docente, Cruz e Glat (2014) ponderam que mesmo com tantos questionamentos sobre as fragilidades da formação de professores, as licenciaturas não têm realizado reformas no âmbito da Educação Especial em sua estrutura curricular. Na mesma direção, a autora Pletsch (2009)

ressalta que ainda há uma falta de conteúdos que abordam temáticas sobre o processo de escolarização do aluno com deficiência nos cursos de Pedagogia.

Embora seja um aspecto que possa ocasionar impedimentos para a implementação dos pressupostos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, as autoras Monico, Morgado e Orlando (2018) salientam que existe um número reduzido de pesquisas que discutem a importância de quais conhecimentos e referenciais teórico-metodológicos devam compor o currículo dos cursos de licenciaturas para que possam dar subsídios às práticas pedagógicas dos docentes.

Na esteira dessa ideia da falta de conhecimento na formação inicial docente para atuar com alunos com deficiência, também durante a realização dos estágios supervisionados percebi, por meio das relações estabelecidas entre professores e alunos, que grande parte dos professores do ensino regular delegavam as atividades dos alunos com deficiência aos professores especializados, o que restringia a permanência desse aluno à sala de recursos.

Nessa direção, Glat (2011) ressalta que a relação entre o professor do ensino regular e o professor especializado tem sido marcada pela falta de articulação entre ambos no planejamento pedagógico e nas práticas direcionadas ao aluno com deficiência. Diante dessa situação, os professores acabam por realizar seu trabalho de forma isolada e os serviços prestados no Atendimento Educacional Especializado (AEE) acabam se constituindo como um sistema paralelo de ensino.

Embora, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) preveja que a estratégia pedagógica do professor do ensino regular deva acontecer de forma colaborativa com o professor especialista, a partir da análise realizada por Souza e Pletsch (2015), percebemos que o aluno com deficiência tem se tornado o próprio responsável por transferir o conteúdo aprendido no AEE para a sala de ensino regular no decorrer do seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim, entendemos que perduram as dificuldades para a concretização de ações colaborativas entre as práticas desenvolvidas no ensino regular e no AEE. Pois, os professores continuam atuando de forma isolada e as atividades ocorridas no âmbito do AEE permanecem não sendo trabalhadas em articulação com o currículo desenvolvido na sala de aula do ensino regular. Além do mais, “apesar dos avanços legais, a Educação Especial, por meio do AEE, continua sendo considerada prioritariamente o espaço do aluno com alguma deficiência ou outra condição atípica do desenvolvimento” (SOUZA; PLETSCHE, 2015, p.140).

Ainda sobre o papel do AEE no contexto das escolas brasileiras, é importante ressaltar que a Educação Especial vem sendo realizada por meio desse serviço. Mesmo que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) sugira a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular é contraditório que essa política focalize como estratégia o investimento no AEE, um serviço que é complementar e/ou suplementar e não substitutivo ao ensino regular (SOUZA; PLETSCHE, 2015).

Posteriormente, já licenciada e atuando como Orientadora Pedagógica da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, numa instituição privada no Município de Duque de Caxias no ano de 2017, começou a me chamar atenção, de forma mais intensa, os discursos pronunciados pelos professores do ensino regular que eram geralmente os mesmos: “não sei trabalhar com o aluno deficiência”; “não tive preparo no decorrer de minha formação”. Dessa maneira, pude observar que muitos profissionais se sentiam despreparados para atuar com alunos com deficiência e com isso, realizavam práticas pedagógicas sem conhecimentos teórico-metodológicos sobre estratégias de ensino e geravam, precocemente, uma baixa expectativa com relação ao processo de ensino e aprendizagem desses discentes.

A partir dessas situações vivenciadas que suscitaram indagações, ao ingressar no curso do Mestrado em 2019, comecei a pesquisar sobre a formação inicial de professores, em nível de graduação, para atuar junto ao aluno com deficiência no ensino regular. Assim, a presente dissertação está vinculada ao Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH) e à linha de pesquisa Educação, Movimentos Sociais e Diferenças do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), *Campus* em Duque de Caxias/RJ, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também se encontra inserida no projeto “O estatuto da Tecnologia Assistiva nas políticas e práticas de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” da Profa. Dra. Flávia Faissal de Souza. É importante destacarmos que os debates ocorridos no GEDH, assim como as orientações individuais, têm contribuído para o enriquecimento e esclarecimento de questões teórico-metodológicas, questões sobre o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e questões sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

Dessa forma, o objetivo desse estudo consiste em analisar a formação inicial de professores para atuar com o aluno com deficiência no ensino regular, conforme a

proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ, nos *Campi* Maracanã, Duque de Caxias e São Gonçalo. Para os objetivos específicos:

- a) Fazer um levantamento dos documentos que tratam das propostas curriculares dos três cursos e mapear a estrutura curricular, as ementas das disciplinas afins e a concepção de formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos cursos, assim como, a sua relação com os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Humano;
- b) Analisar o material à luz dos referenciais teórico-metodológicos.

A escolha pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) se deu pela importância que essa instituição tem no campo da Educação Especial tendo sido uma das pioneiras na oferta do mestrado para essa área. No final da década de 1970, a formação de professores para Educação Especial no Brasil, em nível de pós-graduação, teve início com programas desenvolvidos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na UERJ. A Educação Especial, na UERJ, se apresentava como uma área de concentração no Curso de Mestrado em Educação (CMEd), criado em 1979, cujo objetivo era a formação de pessoal qualificado para exercício do magistério superior e pesquisa. Em 2002, com a incorporação do Curso de Doutorado, o Curso de Mestrado (CMEd) transformou-se no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) (REDIG; BURKLE; GLAT, 2009).

Assim como, este estudo está fundamentado nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, segundo o qual, o desenvolvimento humano se dá a partir de um processo dinâmico no entrecruzamento entre a maturação biológica e o cultural através das formas de participação na vida social. O homem é um ser histórico e social que se transforma na relação com o outro. O processo de humanização acontece conforme o homem se apropria das significações presentes na cultura a partir das interações sociais em que está envolvido (VIGOTSKI, 1997; 2000; 2018; PINO, 2000).

Como base nesses princípios, assumimos que nos formamos professores neste processo de constituição humana, na dinâmica interativa das relações sociais. Essa constituição perpassa pela nossa trajetória de vida acadêmica e pessoal, pela forma como nos apropriamos das experiências vivenciadas -nas distintas ideias de ser professor que povoam a nossa cultura- e, ainda quando assumimos o papel social

de aluno, estagiário e professor, pela agregação de relações e interações estabelecidas com o outro (alunos, professores, demais profissionais da educação). Além disso, a maneira como vivenciamos de forma singular os impactos das legislações, das reformas educacionais e das demandas de nossa profissão também contribui para a nossa constituição enquanto professor (FONTANA, 1997; ANJOS, 2006).

Para diálogo com as produções atuais, trazemos os seguintes autores: Michels (2005; 2017); Lima (2009); Pletsch (2009); Glat e Pletsch (2010); Antunes e Glat (2011); Glat (2011); Mercado (2012); Nozi e Vitaliano (2012); Nozi (2013); Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013); Souza (2013a); Cruz e Glat (2014); Pedroso (2016); Rodrigues (2017) para o desenvolvimento da questão da formação inicial de professores para atuação no ensino regular com alunos com deficiência.

Trazemos discussões sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, dentro da atual Política de Educação Inclusiva assumida pelo MEC (BRASIL, 2008), partindo do princípio de que os sistemas de ensino devem promover meios para atender aos alunos, independentemente de suas diferenças e características individuais. A política adota a matrícula de todos os indivíduos na sala de ensino regular contando com o suporte do AEE, no contra turno escolar, para complementar ou suplementar a educação escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Na PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 01), a Educação Inclusiva é assumida como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. Entre outros documentos, essa política apresenta como referência, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2009) que assume o modelo social da deficiência.

Para discutir o lugar que o aluno com deficiência ocupa no ensino regular, o conceito de deficiência adotado para o desenvolvimento desse estudo está ancorado na concepção de deficiência a partir do modelo social. De acordo com essa concepção, a deficiência existe no corpo da pessoa, porém as experiências vivenciadas ocorrem de distintas maneiras dependendo das interações sociais nas quais o indivíduo esteja inserido. Ou seja, essa abordagem reconhece que a lesão existe no corpo, porém, os mecanismos da estrutura social oprimem e impõem restrições à participação social da pessoa com deficiência, o que acaba gerando

experiências de desigualdade, humilhação e segregação (DINIZ, 2007; DINIZ et. al, 2009).

A metodologia de pesquisa adotada caracteriza-se por um estudo de análise qualitativa (MINAYO, 2009), sendo estruturada a partir do estudo de casos múltiplos consistindo no estudo dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ (*Campi* Maracanã, Duque de Caxias e São Gonçalo), pois segundo Yin (2001, p. 67), o “mesmo estudo pode conter mais de um caso único. Quando isso ocorrer, o estudo precisa utilizar um projeto de casos múltiplos [...]”. Os estudos de casos múltiplos são considerados apenas uma variante dos projetos de pesquisa de estudo de caso.

Para tal, realizamos o estudo de casos múltiplos por meio da pesquisa documental que consiste numa intensa exploração de documentos, que não receberam tratamento analítico (FONSECA, 2002). Dessa maneira, em nosso estudo, analisamos os seguintes documentos⁵: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UERJ, Projeto Político Pedagógico (PPP) e o fluxograma, bem como o ementário das disciplinas obrigatórias e das disciplinas eletivas relacionadas a conteúdos do campo da Educação Especial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), *Campus* Duque de Caxias, da Faculdade de Educação (EDU), *Campus* Maracanã, e da Faculdade de Formação de Professores (FFP), *Campus* São Gonçalo, todas pertencentes à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Nosso acesso aos documentos ocorreu através das páginas eletrônicas oficiais da UERJ e das unidades acadêmicas em questão, disponíveis na *world wide web*, e do contato com a Coordenação de Graduação dos cursos, solicitando a cópia dos referidos documentos e explicando a importância dos mesmos para o desenvolvimento do estudo.

Em relação à análise de dados, adotamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) que consiste em investigar as informações manifestas nos textos possibilitando a interpretação dos conteúdos implícitos e explícitos.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, “O que a história, a partir dos documentos legais e políticos, diz sobre a formação inicial de professores?”, apresentamos a retrospectiva sobre a história da formação de

⁵ É importante sinalizarmos que, na ocasião da pesquisa, os cursos analisados encontravam-se em processo de reformulação curricular.

professores no Brasil. Também expomos o percurso histórico do curso de Pedagogia no Brasil, desde sua criação em 1939, e as alterações em suas regulamentações contextualizando com os documentos legais que abordam a formação docente com foco na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

No segundo capítulo, “Formação inicial de professores para atuação no ensino regular com alunos com deficiência na perspectiva das políticas de Educação Inclusiva – o que apontam as pesquisas?”, descrevemos a análise sobre o que as produções científicas, compreendidas entre 2008 e 2019, apontam a respeito da maneira como vem ocorrendo a formação inicial de professores, em nível de graduação de Pedagogia, para a atuação em concordância com as orientações da Política da Educação Inclusiva. Para tanto, realizamos uma sistematização das produções científicas recuperadas no portal de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), portal *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Nós selecionamos essas bases de dados por apresentarem grande impacto na área. Ainda no mesmo capítulo, apresentamos a formação de professores a partir da perspectiva histórico-cultural e do campo dos Direitos Humanos.

No terceiro capítulo, “Construindo o caminho da pesquisa sobre os três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ”, apresentamos e descrevemos as características da pesquisa.

No quarto capítulo, “Perspectivas de formação de professores para atuar junto ao aluno com deficiência no ensino regular”, expomos as análises e discussões dos dados da pesquisa à luz dos referenciais teórico-metodológicos adotados. Em seguida, na última parte da dissertação, apresentamos as considerações que se delinearam no decorrer da pesquisa.

Isto posto, a pesquisa busca contribuir para que se reflita sobre as políticas de formação de professores, assim como, para que sejam suscitados questionamentos sobre as relações estabelecidas entre os sistemas escolares e as universidades na produção e no compartilhamento dos conhecimentos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, se necessário, para que ocorram reformulações curriculares nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

1 O QUE A HISTÓRIA, A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS E POLÍTICOS, DIZ SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?

Neste capítulo, apresentaremos alguns aspectos históricos da formação de professores no Brasil, juntamente com a história da criação do curso de Pedagogia e suas regulamentações até às Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia de 2006 (BRASIL, 2006), relacionando com os pressupostos da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

1.1 Formação de professores no Brasil: propostas, dilemas e desafios do curso de Pedagogia

A história da formação de professores no Brasil, emerge no período pós-independência quando surge a preocupação com a organização da instrução do ensino primário destinado a toda população para atender os anseios de um novo tipo de sociedade que se pretendiam consolidar e também, para a modernização do país. Desse modo, em 15 de outubro de 1827, ocorreu a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras que mandou construir escolas de primeiras letras em todas as áreas com mais população do antigo Império, assim como, nas cidades e nas vilas (SAVIANI, 2009).

A Lei das Escolas de Primeiras Letras determinava que os professores deveriam ser preparados, através do próprio custeio, nas capitais das províncias para ensinar aos alunos por meio do desenvolvimento do método mútuo. No decorrer desse modelo de formação docente não havia preocupação com a questão didático-pedagógica sendo uma formação de professores voltada apenas para a prática e, com isso, não existia alguma base teórica (TANURI, 2000; SAVIANI, 2009).

No período compreendido entre 1890 e 1932, aconteceu a reforma da instrução pública paulista que estabeleceu o padrão de organização das Escolas Normais com a criação da escola-modelo. Tal reforma enfatizou os exercícios práticos de ensino durante a formação docente. Dois grandes marcos para a história da formação de professores no Brasil foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Pois, “uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”. Firmou-se assim, o conhecimento de caráter

científico e a consolidação do modelo pedagógico-didático abrangendo as determinações de pedagogia (SAVIANI, 2009, p. 145).

A criação do curso de Pedagogia no Brasil se deu mediante a preocupação com a formação de professores para atuar no curso normal. Por meio da institucionalização do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939) no âmbito da Reforma Francisco Campos, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, foi adotado na estruturação dos cursos de licenciatura e também no curso de Pedagogia, o modelo de matriz curricular conhecido como “esquema 3+1”. Esse esquema de formação consistia em três anos destinados para o cumprimento das disciplinas específicas e um ano voltado para a formação didática (SAVIANI, 2009).

O curso de Pedagogia, desde sua criação em 1939 com a organização da Faculdades de Filosofia e, conforme será discorrido ao longo deste capítulo, foi constituído por quatro regulamentações, entre Pareceres e Decretos: 1) Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 1939); 2) Parecer CFE nº 251/1962 (BRASIL, 1962); 3) Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a) e 4) Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), através de um processo histórico sob a influência de fatores sociais, políticos e econômicos no campo educacional (SILVA, 2009; GEBRAN; ARANTES; STÁBILE, 2013).

Vale ressaltar que a história da formação de professores revela o quanto a educação brasileira foi se disseminando nos momentos em que havia a preocupação com a instrução da sociedade e na medida em que era tida como necessária aos interesses das classes dominantes. No que tange ao direito à educação das pessoas com deficiência, seu percurso começou sendo traçado como campo de saber a partir de médicos e pedagogos que acreditavam nas possibilidades de desenvolvimento desses indivíduos tidos como ineducáveis. A própria ideia de deficiência foi se moldando por meio da concepção de normalidade e a partir das expectativas de determinado período social (GLAT; FERNANDES, 2005; MENDES, 2006; JANNUZZI, 2012).

O espaço ocupado pelas pessoas com deficiência nas políticas públicas do governo brasileiro foi sendo marcado por contradições que perpassaram desde a exclusão de direitos políticos e o seu silenciamento na época do Império até propostas de modelo de Integração. O modelo educacional voltado para essa clientela foi se

estruturando pelo viés da reabilitação e da assistência tendo as instituições de caridade e filantrópicas como responsáveis (JANNUZZI, 2012).

A Educação Especial, desde seu surgimento, foi sendo definida como um sistema paralelo de ensino do sistema educacional geral e também, sendo caracterizada como a educação que atende alunos que estão fora dos padrões de aluno tido como normal difundido pela sociedade (MICHELS, 2005; KASSAR, 2011).

A educação direcionada aos alunos com deficiência foi se constituindo de forma separada dos alunos tidos como “normais” e ocorrendo em espaços distintos como as “instituições especializadas, as escolas especiais, as salas de recurso, as classes especiais, as salas de apoio, a escola especial e instituições de abrigo”. Dessa forma, a Educação Especial foi se estabelecendo, por vezes, sem o diálogo com o ensino regular e sua existência se deu pela exclusão e negação desses alunos (MICHELS, 2017, p. 13).

Assim, a história da Educação Especial foi se estabelecendo como um subsistema da educação geral para alunos que não se enquadravam no sistema de ensino regular até o momento em que por aspectos “morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388).

1.1.1 Primeira regulamentação: Decreto – Lei nº 1.190/1939

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia se deu com o seu surgimento, em 1939, tendo sido criado dentro da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil que tinha a intenção de formar licenciados e bacharéis em diversas áreas e, dentre elas, a Pedagogia. O objetivo do curso de Pedagogia era formar licenciados, que atuariam na docência do ensino secundário, e bacharéis, que atuariam como técnicos de educação na parte burocrática dos sistemas educacionais (TANURI, 2000; MICHALOVICZ, 2015).

O curso de Pedagogia teria a duração de três anos para quem escolhesse a formação em bacharel e para quem optasse pela formação em licenciatura, faria esses três anos em comum e teria mais um ano com disciplinas de didática. Através dessa dicotomia entre licenciados e bacharéis, entendia-se que o bacharel se formaria como técnico em educação e o licenciado seria formado para dar aula de matérias

pedagógicas do Curso Normal de nível secundário. Por meio dessa forma de estrutura curricular, foi se constituindo um cenário marcado pela dicotomia entre o conteúdo e o método e entre a teoria e a prática na formação do pedagogo (TANURI, 2000; GEBRAN; ARANTES; STÁBILE, 2013; MICHALOVICZ, 2015).

Conforme os artigos 19º e 20º do Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), o estudante deveria cursar as disciplinas da grade curricular do quadro 1, apresentada a seguir:

Quadro 1 – Grade Curricular do curso de Pedagogia

Curso de Bacharel	
Séries	Disciplinas
Primeira série	1. Complementos de Matemática 2. História da Filosofia 3. Sociologia 4. Fundamentos Biológicos da Educação 5. Psicologia Educacional
Segunda série	1. Estatística Educacional 2. História da Educação 3. Fundamentos Sociológicos da Educação 4. Psicologia Educacional 5. Administração Escolar
Terceira série	1. História da Educação 2. Psicologia Educacional 3. Administração Escolar 4. Educação Comparada 5. Filosofia da Educação
Curso de Didática	
Disciplinas	
1. Didática Geral 2. Didática Especial 3. Psicologia Educacional 4. Administração Escolar 5. Fundamentos Biológicos da Educação 6. Fundamentos Sociológicos da Educação	

Fonte: BRASIL, 1939.

No cenário da Educação Especial no Brasil, as instituições filantrópicas preocupadas com a educação da pessoa com deficiência foram se organizando a partir de 1930 e se intensificando em 1950. O governo passou, então, a difundir ações que atendessem essa problemática ao criar escolas atreladas a hospitais, ao ensino regular e também, junto a movimentos filantrópicos. Em 1957 foram criadas campanhas nacionais para a educação e reabilitação de surdos; em 1958 para cegos e em 1960 para deficientes intelectuais (JANNUZZI, 2012).

Os primeiros cursos direcionados à formação de professores para a Educação Especial ocorreram em nível de segundo grau, no Curso Normal de Formação de Professores Primários, tendo início com o Decreto Lei nº 16.392 de 02 de dezembro de 1946 (BRASIL, 1946) e permanecendo até o ano de 1972 (ALMEIDA, 2004).

Os cursos eram concedidos em estabelecimentos Federais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/ RJ) e Instituto Benjamim Constant (IBC/ RJ) e também eram ministrados por organizações não-governamentais, como o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte. Esses cursos formavam professores normalistas especializados (ALMEIDA, 2004; OLIVEIRA; CHACON, 2013; MICHELS, 2017).

Na década de 1960, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o Parecer CFE nº 295/69⁶ (BRASIL, 1969b), de autoria do Conselheiro Clóvis Salgado, que defendia que a formação de professores para a Educação Especial deveria ser incumbência das instituições de ensino superior (BUENO, 1999; ARAÚJO; LINHARES, 2014). Tendo como justificativa a necessidade de uma maior especialização para a formação de professores para atuar com aluno com deficiência, o Parecer CFE nº 295/69, conforme cita Bueno (1999, p. 19-20), menciona que:

Até aqui, o ensino de excepcionais se tem limitado, como especialidade a nível primário, nos estabelecimentos federais. Por isso, os professores são, geralmente, normalistas especializados na prática ou em cursos promovidos pelos próprios estabelecimentos. É claro que devemos evoluir, preparando a professora primária em nível superior, no âmbito das Faculdades de Educação. Enquanto não for isso possível, de um modo geral, é bom que façamos experiências em áreas limitadas. Começemos com o professor primário de excepcionais. A própria deficiência dos alunos, dificultando a tarefa, está a indicar a necessidade de professores altamente preparados, menos para emprego de técnicas especiais de que para as tarefas de orientação, supervisão e pesquisas nos campos específicos.

Dessa forma, a formação docente para a Educação Especial que até então ocorria em nível médio, como cursos intensivos e com professores de vários estados, foi elevada para o nível de ensino superior no começo dos anos 70 como uma habilitação atrelada ao curso de Pedagogia com início no Estado de São Paulo (ALMEIDA, 2004; OLIVEIRA; CHACON, 2013; MICHELS, 2017).

1.1.2 Segunda regulamentação: Parecer CFE nº 251/1962

Os anos de 1960 foram marcados pela intensificação de movimentos sociais de grupos considerados como minoritários que lutavam por seus direitos e

⁶ Documento não encontrado na íntegra.

reivindicavam que a segregação trazia prejuízos à sociedade. Nessa época, a legislação que regia a educação brasileira era a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), que passou a vigorar após trezes anos de intensa disputa e discussão envolvendo interesses econômicos, ideológicos e políticos de distintos grupos (MENDES, 2006).

A LDB nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961) passou a fundamentar e reconhecer o direito à educação dos excepcionais (nomenclatura utilizada na época para se referir ao aluno com deficiência) ao estabelecer que esses alunos deveriam ser enquadrados, preferencialmente, no sistema geral de educação. Esse documento ainda destacava em seu artigo 89º que “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”. Tal acontecimento retratava o estímulo à realização de parcerias entre as instituições públicas e privadas no atendimento ao aluno com deficiência na história da Educação Especial (SOUZA, 2013b; SOUZA; PLETSCH; BATISTA, 2019).

Embora essa LDB tivesse proposto a integração do aluno com deficiência no sistema regular, a mesma não mencionava a obrigatoriedade de que fosse disponibilizado um atendimento especializado a esse aluno, caso fosse necessário. Nesse período, o modelo de educação direcionado aos alunos nomeados como “excepcionais” estava atrelado aos princípios da reabilitação ficando a cargo das instituições filantrópicas e também, das instituições de caridade (JANNUZZI, 2012).

No ano de 1962, ocorreu a segunda regulamentação para o curso de Pedagogia através do Parecer CFE nº 251/1962 (BRASIL, 1962) do Conselho Federal de Educação, com autoria de Valnir Chagas, que tratava sobre a fixação do currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, elaborado em atendimento à LDB nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961). Essa LDB mencionava no artigo 70º que “o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação” (SILVA, 2009; GEBRAN; ARANTES; STÁBILE, 2013).

Nesse período, havia questionamentos relacionados à continuação da manutenção ou a extinção do curso de Pedagogia no Brasil. O argumento utilizado para a sua extinção era devido à falta da existência de conteúdos específicos para o curso, o que apresentava uma incerteza quanto à prática a ser desenvolvida pelo

pedagogo. A insuficiência de uma identidade do pedagogo é evidenciada em todo o percurso da criação e consolidação do curso de Pedagogia no Brasil pois, em poucos e vagos momentos o Parecer CFE nº 251/1962 (BRASIL, 1962) cita “os especialistas de educação tais como administradores ou profissionais não-docentes do setor educacional” (SILVA, 2009, p. 27).

O Parecer CFE nº 251/1962 (BRASIL, 1962), estabeleceu o currículo mínimo que passou a ser composto por sete matérias (sendo cinco obrigatórias e onze com caráter opcional, dentre as quais os alunos deveriam escolher duas) que deveriam estar presente em todos os cursos de Pedagogia em âmbito nacional. Essa organização curricular permanecia com caráter generalista e ficava à incumbência de cada instituição superior apenas distribuir as disciplinas pelos quatro anos de duração do curso (SILVA, 2009; GARCIA; FRANÇA, 2010).

As disciplinas obrigatórias que formavam o currículo eram: Psicologia da Educação, Sociologia (geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. Já as disciplinas optativas a serem escolhidas a cargo das instituições de ensino, poderiam ser: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para os licenciados que se habilitariam em lecionar nos cursos Normais, as disciplinas Didática e Prática de Ensino eram tidas como obrigatórias (SILVA, 2009; GARCIA; FRANÇA, 2010; GEBRAN; ARANTES; STÁBILE, 2013).

Segundo Michalovicz (2015), o Parecer CFE nº 251/1962 (BRASIL, 1962) buscava beneficiar a iniciativa privada na educação. Esse parecer não apresentou muitas alterações no curso de Pedagogia sendo a fixação de um currículo mínimo o grande destaque. Com isso, o curso passou a ter duração de quatro anos envolvendo o bacharelado e a licenciatura concomitantemente.

1.1.3 Terceira regulamentação: Parecer CFE nº 252/1969

No ano de 1968, houve a promulgação da Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), ocorrida no período da ditadura militar, que buscou implementar uma reforma universitária com o regime de créditos. O curso de Pedagogia deixou de ser parte da Faculdade de

Filosofia passando a ser oferecido pelas Faculdades de Educação e regulamentado através do Parecer CFE nº 252/1969⁷ (BRASIL, 1969a). Foi instaurada a prerrogativa de que os cursos de Pedagogia ofertassem a formação de docentes para atuarem no segundo grau de ensino (atual Ensino Médio) em disciplinas gerais ou técnicas e o preparo de especialistas destinados à área da gestão no âmbito de escolas e sistemas escolares. Durante a ditadura militar, a educação tinha como base o ideário de um ensino prático para que o aluno já saísse com uma profissão que seria mais tarde desenvolvida e com mais utilidade à sociedade e pautava-se no modelo de administração militar-tecnocrática. As mudanças ocorridas no curso de Pedagogia foram consideradas tecnicistas em decorrência do momento político em que o país se encontrava, o qual priorizava os princípios da racionalidade, da eficiência, da produtividade e beneficiava o mercado de trabalho (MICHALOVICZ, 2015).

A terceira regulamentação do curso de Pedagogia aconteceu em decorrência do Parecer CFE nº 252 de 1969 (BRASIL, 1969a) do Conselho Federal de Educação, com autoria do relator Valnir Vargas, que instituiu a divisão do curso de Pedagogia em duas partes. O curso passou a ser estruturado por uma parte comum e por uma parte diversificada que eram as habilitações (que compunham a parte final do curso) para a formação de profissionais específicos, acabando assim, com a distinção entre licenciados e bacharéis. O título obtido ao final do curso de Pedagogia passaria a ser somente de licenciado com diversas modalidades de habilitações (MICHALOVICZ, 2015). De acordo com Michels (2017), a parte diversificada nas habilitações específicas foi vista como uma profissionalização devido às influências do mercado de trabalho.

A parte comum do currículo era composta pelas disciplinas: Sociologia da Educação, Sociologia Geral, Psicologia da Educação, História da Educação e Didática. As habilitações previstas eram: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar (SILVA, 2009).

Como uma das exigências do Parecer CFE n.º 252/1969 (BRASIL, 1969a), o Estágio Supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações passou a ser obrigatório. Esse parecer também passou a exigir a experiência do Magistério para quem optasse pela habilitação em Orientação Educacional, pois o ato de ensinar

⁷ Documento não encontrado na íntegra.

abrangeria todas as atividades escolares. Tal exigência também passou a englobar as habilitações em Administração Escolar e Supervisão Escolar (MICHALOVICZ, 2015).

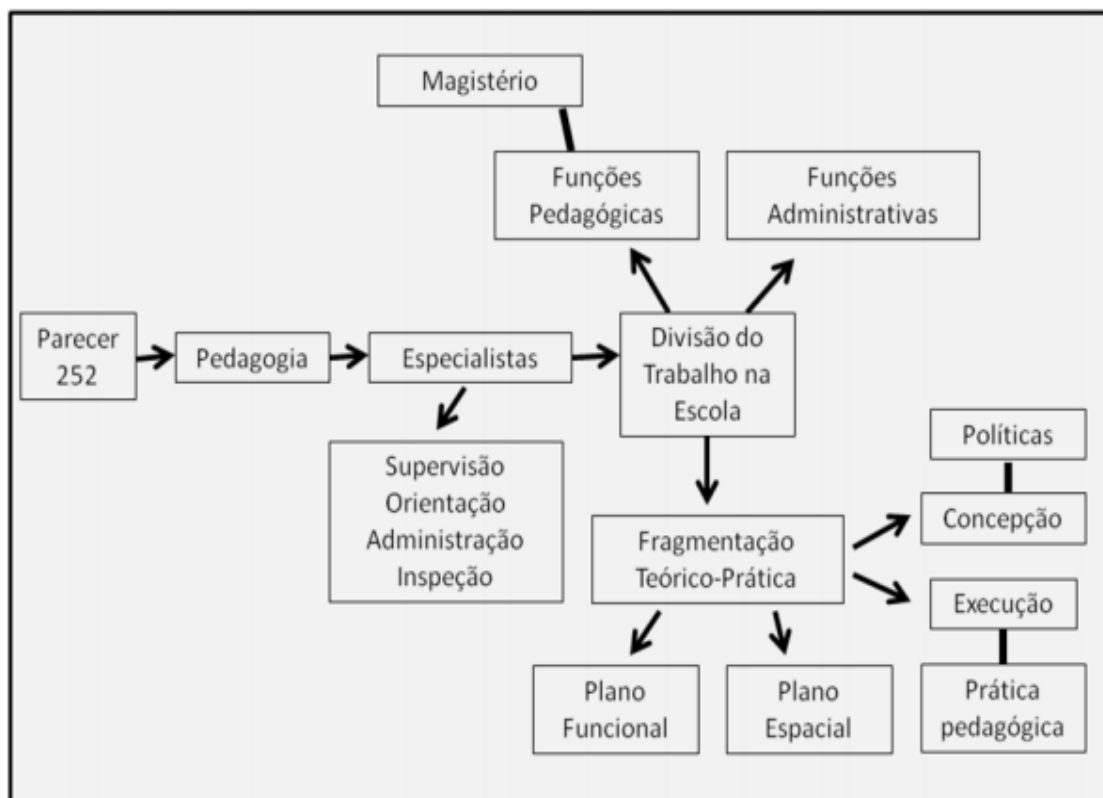
Outra modificação ocorrida foi sobre a duração do curso de Pedagogia, que passou a ser constituído por duas modalidades de licenciatura: a plena (com duração de 2.200 horas) para atuar nas escolas de primeiro e segundo graus e a licenciatura curta (com duração de 1.100 horas) para atuar apenas nas escolas de primeiro grau (SILVA, 2009; MICHALOVICZ, 2015).

O Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a) também regulamentou a formação de professores para a Educação Especial (OLIVEIRA; CHACON, 2013). Por meio desse parecer,

[...] surgem habilitações para as áreas de gestão (administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino), educação especial (deficiências auditiva, física, mental e visual), e mais tarde educação infantil. As habilitações em educação especial, no decorrer dos anos, passaram por várias modificações, na tentativa de articulação mais adequada entre a formação do professor e do especialista em educação especial, a qual também se encontrava dividida por categorias de deficiências (mental, auditiva, física e visual) (OLIVEIRA; CHACON, 2013, p. 46).

Na visão de Michalovicz (2015), o Parecer CFE nº 252/69 (BRASIL, 1969a) organizou o curso de Pedagogia a partir da divisão entre teoria e prática de ensino, fragmentando assim, a formação teórico-prática do pedagogo e marcando a distinção entre dois profissionais: o pedagogo especialista e o pedagogo professor do ensino básico. Os professores especialistas teriam sua formação em uma área específica com pouco preparo pedagógico enquanto o professor do ensino básico teria sua formação voltada apenas para a ação pedagógica a ser desenvolvida dentro da sala de aula. Para um melhor entendimento, a autora citada esquematizou a divisão ocorrida na formação no curso de Pedagogia em decorrência do Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a), a saber:

Figura 1 – A divisão do trabalho na escola a partir do Parecer nº 252/1969



Fonte: MICHALOVICZ, 2015

Ainda para a autora, essa separação que fragmentou e fragilizou a identidade e a formação do estudante com a divisão em habilitações no curso de Pedagogia, deixou marcas que ainda perduram no espaço escolar “dificultando a relação entre docência e a esfera de concepção e planejamento de ensino”. Além de ter contribuído para a fragmentação e divisão social do trabalho escolar entre funções pedagógicas e funções administrativas (MICHALOVICZ, 2015, p.13993).

No que tange à formação de professores, em nível superior para a Educação Especial, Michels (2017) relata que com a divisão em habilitações atrelada ao curso de Pedagogia, a formação do especialista passou a ser centralizada em uma área de deficiência específica fragmentando mais ainda a sua formação. Para a autora, não havia uma formação teórico-prática suficiente nessa formação para os profissionais atuarem como professores do ensino básico e também não havia um currículo único para a área da Educação Especial. Como consequência, a parte diversificada do currículo foi se constituindo pelo viés da Medicina (Biologia) juntamente com a Psicologia e secundarizando assim, o fazer pedagógico.

Esse currículo na formação de professores contribuiu para que o aluno com deficiência permanecesse excluído do ensino regular. Pois, ao enfatizar a deficiência nessa formação, retirava-se os aspectos políticos, sociais e históricos da educação como um todo. Assim, “parte dessa exclusão pode estar relacionada à formação de professores da Educação, que tinham como pressuposto que as pessoas consideradas deficientes aprendiam e se desenvolviam de forma distinta das demais pessoas ou que, simplesmente, não poderiam aprender”. E, ao focalizar nas características do aluno com deficiência, centralizou -se no biológico retirando dessa maneira, as necessidades de aluno e desqualificando o processo pedagógico (MICHELS, 2017, p. 35-36).

Com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), idealizada na época da ditadura militar, modificou-se a estrutura do ensino primário e médio do país, alterando sua nomenclatura respectivamente para primeiro grau e segundo grau e unificou o curso primário e o antigo ginásio. Nessa nova fase, aconteceu a substituição das Escolas Normais pela instituição da Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Nesse contexto, o curso de Pedagogia foi reorganizado e redirecionado para a formação de técnicos e de profissionais em distintas habilitações, além de ocorrer a institucionalização da profissionalização do ensino de 2º grau (SAVIANI, 2009, p. 147).

Essa lei passou a exigir a formação em nível superior para a habilitação de professores especializados para as diferentes áreas da Educação Especial. Porém, poucas universidades e faculdades fizeram a implantação dos cursos, o que possibilitou a propagação de estudos adicionais e cursos de especialização no país. Tal problemática favoreceu a disseminação de políticas de formação continuada como forma de substituir a formação inicial de professores para atuar com aluno com deficiência (SOUZA, 2013a).

Com relação à educação direcionada aos alunos com deficiência, a LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) separou para essa temática somente o artigo 9º ao mencionar que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos

competentes Conselhos de Educação”. Ao definir o termo “tratamento especial” para se destinar aos alunos com deficiência, essa LDB não impulsionou medidas para que os sistemas de ensino se organizassem para receber tais alunos e acabou “reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais” (BRASIL, 2008, p.7).

A LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) acabou descentralizando administrativamente dos Conselhos Estaduais de Educação a incumbência pela educação dos alunos com deficiência (JANNUZZI, 2012). A partir desse acontecimento, houve um crescimento considerável no registro do número de classes especiais nas escolas estaduais nos diferentes municípios brasileiros. Pela especificação trazida em seu texto, foi atribuída à Educação Especial o compromisso com o atendimento desse aluno sem a obrigação de apresentar o diagnóstico de deficiência (KASSAR, 2011).

Como uma observação, trazemos a pesquisa realizada por Bueno (2002), no ano de 1998, em parceria com a Secretaria de Educação Especial/MEC sobre o mapeamento dos cursos de formação de professores de Educação Especial⁸. Este estudo apontou que, mesmo tendo decorridos 27 anos desde a LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) que instituiu o nível superior para a formação de professores de Educação Especial, dentre os cursos ofertados pelas 58 instituições de ensino superior de educação pesquisadas na época, apenas 23 universidades ofertavam cursos de formação de professores na área de Educação Especial. Com relação aos tipos de deficiência contemplados nos cursos, o autor observou que o maior número estava relacionado à formação de professores voltados para alunos com deficiência mental. Por último, o estudo ainda mostrou que 32 cursos de Pedagogia ofereciam disciplinas que contemplavam temáticas acerca da Educação Especial, enquanto 26 instituições não ofereciam nenhuma disciplina.

Em nosso país, os anos de 1970 retrataram a institucionalização da Educação Especial, com a preocupação do sistema de ensino público em assegurar o acesso à

⁸ Atualmente, no Brasil, há dois cursos de Licenciatura voltados para a formação inicial na área da Educação Especial sendo um oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e outro pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A UFSM, no Rio Grande do Sul, foi a universidade pioneira a ofertar a Licenciatura Plena em Educação Especial. Em 1974, essa universidade passou a oferecer a habilitação específica em *Deficientes da Audiocomunicação* e, em 1975, a habilitação específica em *Deficientes Mentais*, ambas vinculadas ao curso de Pedagogia. Assim como a UFSM, a UFSCAR, no Estado de São Paulo, também passou a ofertar, desde 2009, o curso de Licenciatura Plena em Educação Especial (RAMPELOTTO, 2004; DEIMLING, 2013; OLIVEIRA; MENDES, 2017).

educação aos alunos com deficiência. No ano de 1973, aconteceu a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) por meio do decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 (BRASIL, 1973) junto ao Ministério da Educação e Cultura, durante o regime da ditadura militar. O CENESP, primeiro órgão federal a institucionalizar a Educação Especial, era responsável por promover melhorias, coordenar e expandir a Educação Especial em todo o território nacional. A criação desse órgão impulsionou ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência tendo como algumas de suas prioridades, a capacitação de profissionais para trabalhar com alunos com deficiência e a implementação do projeto de Reformulação de Currículos para Educação Especial (JANNUZZI, 2012).

Com a criação do CENESP⁹, aumentou a necessidade da existência de cursos nas universidades para a formação de docentes para atuar com o aluno com deficiência. Esse órgão teve como uma de suas mais importantes ações a impulsão de programas de capacitação docente e formação de pesquisadores na área da Educação Especial em nível de mestrado e doutorado. Os professores ganhavam bolsas para os Estados Unidos, através de convênios estabelecidos entre o CENESP e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e/ou outros órgãos que assumissem a incumbência financeira. Com o retorno desses profissionais do exterior, foram criados o Mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 1978 e o Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 1979 (SOUZA; PLETSCHE; BATISTA, 2019).

Nesse período, novos recursos e métodos de ensino trouxeram a possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência. O lema de ordem instituído passou a ser: “o deficiente pode aprender”. Esse fato provocou o deslocamento de paradigma do modelo médico para o modelo educacional passando a enfatizar não mais a deficiência intrínseca do sujeito, mas as falhas do meio (escola, clínica, família) como impedimentos em proporcionar condições que garantissem recursos adequados para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos com deficiência (GLAT; FERNANDES, 1995).

⁹ Em 1986, o CENESP foi transformado em secretaria, com sede em Brasília, devido a transformações administrativas (JANNUZZI, 2012). Em decorrência, no mesmo ano “são criadas a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SESPE) em substituição ao CENESP” (REBELO, 2015, p. 126).

Entretanto, a Educação Especial permanecia como um sistema paralelo de ensino que contava com profissionais, metodologias, organização e currículos próprios. As classes especiais, que foram implantadas nos anos de 1970 e 1980, acabavam funcionando como lugares de segregação para os alunos que não se enquadravam nas normas do sistema de ensino regular (GLAT, 1995; GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007).

No começo dos anos de 1980, acompanhando as mudanças mundiais em decorrência de diversos fatores que vão desde os de ordem econômica até a luta pelos direitos civis e sociais das minorias excluídas, começou a ser consolidado, em nosso país, os princípios que nortearam a filosofia da Normalização. Esta concepção de Educação Especial se baseava no princípio “de que pessoas com deficiência têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 21).

Nesse contexto, surgiu o modelo educacional denominado Integração, o qual buscava proporcionar aos alunos com deficiência um espaço escolar com mais possibilidades de participação e, portanto, com menos restrições possíveis. A Integração visava “preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando receberiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 22).

Porém, o modelo de Integração recebeu numerosas críticas, pois o problema ainda permanecia residido nas características individuais dos alunos com deficiência. Sendo assim, somente os alunos que apresentassem condições de acompanhar as atividades propostas poderiam ser encaminhados para a sala de ensino regular (BUENO, 1999). Conforme ressalta Mendes (2003, p.27), as políticas de Integração escolar “resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase que permanentes de segregação total ou parcial”, fato este que gerou um grande movimento em busca de novas maneiras de assegurar a presença e participação do aluno com deficiência.

No bojo dessa discussão, na década de 1990, ocorreu um grande aumento nos debates sobre o papel da escola frente à diferença, desencadeando a busca por práticas pedagógicas menos segregadas e, no ensino Especial, “com a mudança no foco da educação com prescrição categorial para a ênfase no conjunto de

recursos/apoios/suportes a serem oferecidos aos alunos com necessidades educacionais especiais” (MENDES, 2003, p. 28).

1.1.3.1 Cenário educacional após a Constituição Federal de 1988

Na esteira do atendimento para as demandas da Educação Especial, ainda sob a vigência da regulamentação do Parecer CFE n.º 252/1969 (BRASIL, 1969a), a Constituição Federal da República Brasileira (BRASIL, 1988) inseriu na legislação nacional a garantia do direito à educação para o desenvolvimento do indivíduo, preparo para a cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, assim como a defesa do acesso à escola a todos os indivíduos. A exemplo disso, o artigo 206º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) sinalizou a igualdade de acesso e permanência para todos os alunos entre os princípios sob os quais o ensino deverá ser ministrado. Na mesma direção, esse documento em seu artigo 208º, deliberou a educação como dever do Estado devendo, o mesmo, providenciar o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse documento trouxe avanços legais importantes em relação à educação e aos direitos educacionais quanto à garantia do acesso à escola a todos os cidadãos sem nenhuma distinção, preconceito e/ou quaisquer outros tipos de discriminação (LEME; COSTA, 2016).

Durante os anos de 1980, o modelo de Integração constituiu a base da formação do professor “especialista” (profissional habilitado em Educação Especial no curso de Pedagogia) na qual focava na possibilidade de inserção do aluno com deficiência no ensino regular estando sujeita às condições físicas, emocionais e intelectuais apresentadas por esse aluno (MICHELS, 2017).

Michels (2017, p.39) ressalta que, também nessa época, surgiram debates acerca da necessidade de que na formação de professores também fosse instituída a docência como base devido ao “insucesso da própria política de integração, que não conseguia lugar e sucesso no ensino regular para alunos considerados como deficientes”. A Educação Especial, que atuou sob o modelo de Integração até meados dos anos 1990, passou a se manifestar através do discurso pela defesa da Educação Inclusiva com a influência das discussões internacionais (MENDES, 2006; JANNUZZI, 2012).

Nos anos de 1990, fortificou-se o discurso de uma Educação Inclusiva com a ampliação da garantia do direito ao acesso à escola regular e à melhoria da qualidade do ensino. Em âmbito mundial, e também no Brasil, a inclusão foi reconhecida como política educacional demandando que todos os alunos fossem atendidos nas escolas de ensino regular e colocando em evidência o papel das escolas em combater todas as formas de discriminação e exclusão (KOBAYASHI; LAPLANE, 2010; KASSAR, 2014). Na década de 1990, ganhou destaque a formação docente uma vez que, esse profissional passou a ser visto como “o agente principal desse processo de inclusão de alunos considerados deficientes no ensino regular” (MICHELS, 2017, p. 39).

Em 1994, foi publicada no governo de Itamar Franco a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a) que já apontava fragilidades na formação de professores para atuar com aluno com deficiência devido a inadequação do currículo dos cursos de 2º e 3º graus. Essa política foi considerada como um atraso ao propor em seu texto, no item “*Classe Comum*”, o processo de “integração instrucional” do aluno com deficiência. Esse processo consistia em restringir o acesso às salas de aula de ensino regular somente aos alunos com deficiência que possuísem condições de acompanhar e realizar de igual modo as mesmas atividades curriculares propostas aos alunos ditos “normais”. Dessa maneira, esse documento reafirmava padrões homogêneos de participação, processo de ensino e aprendizagem e excluía grande parte dos alunos com deficiência de frequentarem o sistema regular de ensino, mantendo-os num sistema paralelo de ensino (BRASIL, 1994a; BRASIL, 2008; BRABO, 2013).

A partir das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994a) entrou em vigor a recomendação do Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 1793, de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b) assinada pelo ministro da educação Murilo de Avellar Ringel. A portaria recomendou a inclusão da disciplina “*Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais*”, prioritariamente em todas as grades curriculares das licenciaturas. Além disso, recomendou no artigo 3º, a manutenção e expansão de estudos que abordassem a especificidade da Educação Especial. Com a introdução dessa disciplina ficava em evidência a necessidade de conhecimentos relativos à Educação Especial na formação inicial de professores para o ensino regular (JANNUZZI, 2012).

Ainda no ano de 1994, como forma de ampliar os debates começados na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos em 1990, foi promovida no governo da Espanha em colaboração com a UNESCO, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais que culminou com a elaboração da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área da Educação Especial (UNESCO, 1994). Esse documento se constituiu como um marco político na área da Educação Especial por apresentar princípios norteadores para o acesso à educação de alunos com deficiência, buscar combater atitudes discriminatórias, ressaltar a necessidade de um aprimoramento nos sistemas escolares e indicar a formação de professores como um importante componente nessa estrutura (CHACON, 2004).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) no começo de seu texto, apela aos governos para que assegurem mudanças nos contextos escolares e propiciem a criação de programas de formação inicial e continuada de professores para que possam atender às necessidades dos alunos com deficiência. A declaração também propõe que crianças e jovens com deficiência tenham acesso ao sistema de ensino regular cabendo às escolas realizarem adequações para que possam atendê-los pois, através das escolas, seria possível combater as atitudes discriminatórias, além de atingir a educação para todos (GLAT; FERNANDES, 2005).

Dentre os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no item C *“Recrutamento e treinamento de educadores”*, é possível perceber o redimensionamento na atenção à formação de professores para que possam atuar com aluno com deficiência no ensino regular. Nesse item, é mencionada a preparação adequada para todos os educadores; treinamento aos estudantes de Pedagogia para que fosse possível a orientação de um atendimento adequado aos alunos com deficiência e a colaboração com os professores especialistas e com os pais; o papel central das universidades no desenvolvimento da Educação Especial no que concerne à pesquisa, formação de professores, desenvolvimento de materiais e programas de treinamento, assim como, a criação de redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior e o envolvimento de forma ativa de pessoas com deficiência no desenvolvimento de pesquisa.

Dessa forma, pode-se perceber que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ampliou o entendimento sobre deficiência e a forma como o professor deveria conduzir seu trabalho. Também chamou atenção para o papel atribuído às

universidades como um local propício para o desenvolvimento de pesquisa, avaliação e espaço de formação docente para a Educação Especial (BRABO, 2013).

Decorridos dois anos, ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) sugerindo reformas nas instituições de ensino para que pudessem atender a todos os alunos. Esse documento ainda estabeleceu que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (art. 62). Mas, embora tenha sido estabelecida a formação em nível superior, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) também admitiu como formação mínima, a formação oferecida em nível médio nos cursos normais para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica.

Após quase trinta anos, desde a vigência da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) que exigia a formação em nível superior para o professor de Educação Especial, a nova LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) passou também a aceitar que essa formação ocorresse em nível médio, o que apresentou um enorme retrocesso em relação a essa modalidade (BUENO, 1999; SOUZA, 2013a).

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que representou um grande avanço ao abordar as distintas questões da Educação Especial, passou a instituir que as instituições de ensino superior devessem proporcionar uma formação docente que contemplasse a diversidade e as especificidades dos alunos com deficiência. Cabe destacar que esse documento traz recomendações a respeito da formação de professores para atuar junto ao aluno com deficiência dedicando o artigo 59º, pertencente ao capítulo V, à Educação Especial e sinalizando que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- 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.

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) preconizou que o atendimento direcionado ao aluno com deficiência fosse dever do Estado e sua educação devesse ser preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, a utilização do termo “preferencialmente” tornou possível o entendimento de que o ensino não precisasse acontecer no ensino regular, mas que pudesse continuar sendo realizado em instituições especializadas (GARCIA; MICHELS, 2011).

Seguindo a ordem cronológica, a partir dos anos 2000, o Brasil criou leis mais específicas para abordar a temática da formação de professores relacionada à Educação Especial. Em 2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) trazendo recomendações sobre a formação de professores. O plano sugeria que na formação de docentes, tanto em nível médio quanto em superior, houvesse no currículo a inclusão de conteúdos e disciplinas a fim de promover a capacitação para o atendimento aos alunos com deficiência (KOBAYASHI; LAPLANE, 2010; BRABO, 2013).

O Parecer CNE/CP nº 009/2001 (BRASIL, 2001b), que indicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (curso de licenciatura e de graduação plena), recomendou que na organização curricular das universidades nos cursos de formação de professores, deveriam ser contemplados conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ALMEIDA, 2005).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação Básica (CNE/CEB) nº 02 de 2001 (BRASIL, 2001c), tendo como base a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e atendendo à LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes fixaram que os sistemas de ensino deverão assegurar a matrícula de todos os alunos cabendo à escola realizar adequações para atender aos alunos com deficiência. Porém, ao acrescentar no artigo 9º que os sistemas de ensino poderão criar “extraordinariamente” classes ou escolas especiais para o atender aos alunos com

deficiência, preservou a ideia de um ensino segregado e integrado (GARCIA; MICHELS, 2011).

A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001c) fez menção a dois tipos de formação de professores para atuar na Educação Especial: *professores capacitados* e *professores especializados*. Consoante os termos dessa resolução, no artigo 18º, §1º, os professores capacitados são classificados como “[...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial” (BRASIL, 2001c). E acrescenta, ainda no mesmo parágrafo, que esses profissionais deverão estar adequados para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Ao que concerne ao segundo tipo de formação docente, a resolução acima citada, institui no artigo 18º, § 2º que os professores especializados são:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para que os professores especializados possam atuar na área da Educação Especial, a Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001c) no artigo 18º, § 3º, define que tais profissionais deverão comprovar:

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

Na concepção dos autores Oliveira e Chacon (2013), embora a formação do professor capacitado para atuar com o aluno com deficiência devesse ocorrer nos cursos de Pedagogia, conforme os documentos políticos e legislativos, o que se percebe na organização curricular desses cursos presentes no Brasil, é que nem

todos abordam conteúdos e/ou temáticas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

1.1.4 Quarta regulamentação: Resolução CNE/CP nº 1/2006

No ano de 2003, no início do governo do então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, foram propostos programas e ações que buscavam instaurar uma Educação Especial na perspectiva das políticas de Educação Inclusiva para a construção de uma educação sustentada pelo princípio da universalização dos direitos sociais. Em 2007, por meio do lançamento do Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, procurava-se instituir um modelo de atendimento formalizado aos alunos com deficiência. O programa consistia em garantir a matrícula do aluno com deficiência na sala de ensino regular tendo sua escolarização complementada ou suplementada, de modo preferencial, na sala de recursos multifuncionais. Na esteira da implementação desse programa também havia outros programas, alguns referidos à formação inicial e continuada de professores, que objetivavam consolidar uma política educacional (KASSAR, 2014).

Torna-se importante mencionarmos que, a implementação das salas de recursos remete-se, aproximadamente, nos anos de 1970 funcionando como espaços de apoio à escolarização dos alunos com deficiência. Nos dias atuais recebem o nome de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Enquanto nas salas de recursos, no formato antigo, “o trabalho era direcionado para uma área da deficiência, sob os novos propósitos, a SRM destina-se a atender todos os tipos de deficiência, além dos alunos com TGD e superdotação/altas habilidades” (PERTILE, 2014, p.70).

Desde o ano de 2003, o Governo Federal era pressionado para que pudesse oferecer um atendimento direcionado ao aluno com deficiência. Em decorrência dessa situação, “opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais”. Com a implementação da política denominada Educação Inclusiva, aumentou o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas no ensino regular nos diversos níveis da educação brasileira (KASSAR, 2011, p.72).

No ano de 2006, foi promulgada a quarta regulamentação do curso de Pedagogia. Foram definidas as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de

Pedagogia por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) que, em seu artigo 10º, instituiu a extinção das habilitações e impôs uma formação integral (docência e gestão) com duração de quatro anos. Essa modificação obrigou os cursos a se adequarem a esse novo formato que entraria em vigor para as turmas iniciadas a partir do ano de 2007. A partir desse documento legal, caberia às instituições de ensino superior o papel de organizar a proposta curricular de seus cursos por meio da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (GARCIA; FRANÇA, 2010).

Segundo Oliveira e Chacon (2013, p.47), o regime de extinção das habilitações, que também acabou com a habilitação em Educação Especial, trouxe como consequência “a necessidade de se pensar em outro modelo de formação nessa área”. Pois, com o fim das habilitações que ocasionou na eliminação do modelo de formação que preparava o docente para atuar com a Educação Especial, gerou um novo questionamento sobre como ocorreria sua formação.

Ao que concerne ao perfil do professor para a Educação Especial, Saviani (2009) nos chama atenção para o fato de que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) fez apontamentos em apenas dois momentos: no artigo 5º, em seu inciso X, ao abordar que o docente formado deverá estar capacitado para demonstrar conhecimentos sobre a diversidade e respeitar as diferenças existentes e, no artigo 8º, ao tratar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e a integralização dos estudos, no qual a educação de pessoas com necessidades especiais (nomenclatura utilizada) aparece como uma atividade complementar e com caráter opcional.

Para o autor, a referência sobre a formação de professores para atuar na Educação Especial aparece nesse documento como uma questão secundária o que torna um problema complexo para a educação brasileira. Pois, no primeiro momento situa a educação direcionada aos alunos com deficiência apenas como uma consciência da diversidade. E, no segundo momento, a formação para atuar com aluno com deficiência “limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos” (SAVIANI, 2009, p. 153). Diante do exposto, percebe-se que nem todas as licenciaturas darão ênfase à educação dos alunos com deficiência em seus currículos.

No ano de 2008, houve a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁰ (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Tal política trouxe novas diretrizes para a educação e para o discurso sobre a matrícula e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. A PNEEPEI (BRASIL, 2008) exigiu mudanças nas escolas, desde a estrutura física até a formação de professores, para que seja propiciado um atendimento que satisfaça todas as necessidades desse aluno e garantido o seu processo de escolarização (GLAT, 2011).

Conforme a PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Educação Especial é definida como modalidade de ensino e o conceito de aluno público-alvo da Educação Especial destina-se:

[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) atribuiu um grande papel aos professores evidenciando a necessidade de investimentos em sua formação, principalmente para os profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos público-alvo da Educação Especial com matrícula no ensino regular (PADILHA;

¹⁰ O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), apresentado como revisão da PNEEPEI (BRASIL, 2008), instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao Longo da Vida. No período em que estava em discussão a revisão da PNEEPEI (BRASIL, 2008), Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) já sinalizavam que as alterações propostas eram vistas como um retrocesso, pois entre as principais mudanças, havia a manutenção de espaços tidos como segregados (como exemplo, escolas e classes especiais) vindo na contramão da perspectiva atual. Em Nota de Repúdio ao Decreto nº. 10.502/2020 (BRASIL, 2020) apresentada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), ambas manifestaram que tal decreto impulsiona a privatização da educação e retoma o modelo biomédico da deficiência fomentando a discriminação dos indivíduos com deficiência (ANPED; ABPEE, 2020). No entanto, em dezembro de 2020, foi solicitada a suspensão da eficácia do referido decreto por ser considerado ilegal ao incentivar a segregação dos alunos com deficiência e violar o direito à Educação Inclusiva. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade por meio da “*Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 - Distrito Federal*”. Esse documento se encontra disponível em: <http://federacaodown.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Liminar-ADI-6590.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

OLIVEIRA, 2016). Nos objetivos específicos da PNEEPEI (BRASIL, 2008) ficou instituído que os sistemas de ensino deverão garantir a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado e também para os demais profissionais (o que supõe que também sejam os professores que atuam na sala de ensino regular).

Tal política conferiu uma centralidade ao AEE, um serviço complementar e/ou suplementar a educação escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial que ocorre no contraturno escolar realizado de maneira não substitutiva ao ensino regular. Esse serviço deve ser ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais, com a disponibilidade de materiais pedagógicos e de acessibilidade, e realizado pelo professor especialista em Educação Especial (PELOSI; SOUZA, 2012; NEVES; RAHME; FERREIRA, 2019). As atividades desenvolvidas no AEE “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008, p. 16).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 18) ainda orienta que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, as salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

De acordo com o texto dessa política, são disponibilizados no AEE:

[...] programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p. 16).

As modificações propostas pela PNEEPEI (BRASIL, 2008) nos sistemas educacionais de ensino evidenciaram, dentre outros aspectos, um grande aumento no direcionamento de investimentos financeiros para a aquisição de equipamentos de Tecnologia Assistiva (TA) nos processos pedagógicos, direcionados aos alunos com deficiência, com o intuito de garantir a participação desses alunos no processo de escolarização no ensino regular (BUTTENBENDER, 2019).

Para Bersch (2017, p.2), a TA deve ser compreendida como,

[...] um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. [...] o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior

independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

O recurso de TA é construído para dar suporte ao indivíduo com deficiência na realização de atividades diárias de forma mais independente e em diferentes espaços. No campo educacional, a tecnologia é considerada assistiva quando a sua utilização pelo aluno possibilita a superação de barreiras em função de sua deficiência (motora, cognitiva ou sensorial), proporcionando a ele uma participação mais autônoma e ativa no processo de aprendizagem e nas interações sociais. Textos em Braille, mobiliário acessível e softwares de comunicação alternativa são alguns dos exemplos de TA usados no campo da educação (BERSCH, 2017).

Por meio da análise realizada por Souza e Pletsch (2017, p. 844) em documentos nacionais e internacionais, no contexto da educação para todos, percebemos que o discurso relacionado ao uso de tecnologias na educação direcionada aos alunos com deficiência, com base no conceito de acessibilidade e de funcionalidade corporal, vem recebendo visibilidade e sendo sustentado pela ideia de ser possível auxiliar esses alunos no rompimento das dificuldades que são colocadas em relação ao meio social. Com relação ao Brasil, as autoras salientam que a utilização da TA no ambiente escolar “vem ganhando destaque com a implementação de políticas públicas de atendimento educacional especializado por meio de salas de recursos multifuncionais”. Como crítica, as mesmas enfatizam o aumento nos investimentos no recurso de TA em detrimento dos investimentos na formação de professores.

Ao tecer discussões acerca da política de formação inicial e continuada de professores, Michels (2011) salienta que o foco na formação de professores para Educação Especial está no professor do AEE com uma formação que privilegia técnicas centradas na deficiência do aluno com a utilização de recursos especializados e, como consequência, tem ocorrido o distanciamento da discussão pedagógica.

Por fim, outro marco a ser destacado sobre a formação de professores é o Parecer CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a) que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Por meio desse parecer, ficou instituído que na estrutura dos currículos dos cursos de formação de professores

deverão ser garantidos os conteúdos relacionados a fundamentos e metodologias sobre a Educação Especial e, garantido também em seus currículos, a inclusão de conteúdos sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

É importante destacarmos que a presença da disciplina de Libras se tornou obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, principalmente no curso de Pedagogia, mediante o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que regulamentou a Lei nº 10.436¹¹ de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Nos demais cursos de Educação Superior, por exemplo o bacharelado, a formação em Libras ainda é considerada uma disciplina curricular optativa. O referido decreto indica no artigo 3º, § 1º que:

Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005, p. 1).

Na concepção da autora Mercado (2012), a formação inicial de professores precisa propiciar ao docente do ensino regular meios que o possibilite atuar com as especificidades do aluno surdo no decorrer do seu processo de alfabetização, ensino e aprendizagem. Todavia, ao que se pode perceber, os cursos de Pedagogia não têm proporcionado uma formação satisfatória com informações suficientes para que o professor possa atuar com a educação do aluno surdo no ensino regular.

Diante de tantos avanços e retrocessos que perpassam pela formação de professores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou novas diretrizes para a formação de professores com o “*Texto Referência - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica*” (Atualizada em 18/09/19) (BRASIL, 2019) que revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b).

As novas diretrizes para a formação de professores apresentadas, no documento citado, colocam maior ênfase nas atividades práticas, estipulam competências a serem adquiridas pelos docentes e estabelecem que metade da carga horária das licenciaturas deverá estar atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ante o exposto, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), através do “*Boletim ANFOPE n.3 Ano – 2019*”, se apresentou

¹¹ Lei que aprovou e reconheceu oficialmente a Libras como língua da comunidade surda no Brasil e possibilitou maior organização da educação direcionada a essa comunidade (MERCADO, 2012).

em defesa da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) e solicitou o arquivamento do Texto Referência.

Segundo o posicionamento da ANFOPE (2019), não é adequada nenhuma modificação nas atuais 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 pois, as alterações apresentadas pelo CNE descaracterizam a formação integral de professores com uma proposta empobrecida e desqualificada da formação.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) também se posicionou contra essas novas diretrizes ao publicar o documento “*Moção de repúdio alteração Resolução 02_2015*” relatando que essa reformulação expressa,

[...] uma concepção reducionista de professor (a) como um (a) técnico (a) prático (a), executor (a) dos scripts produzidos por agentes externos e reduz a docência a habilidade práticas, saberes ausentes ou reduzidos a uma prática sem “teoria” ou teorizações. Esta proposta retoma a concepção de competências como nuclear da formação docente, vinculada à preparação de professores (as) para o mercado de trabalho e empresas da educação, alinhando os cursos de licenciaturas ao neotecnismo consubstanciado pelo neoliberalismo em vigor, em uma perspectiva instrumental e fragmentada da prática pedagógica e do estágio curricular, que dissocia teoria e prática na formação de professores da educação básica. A substituição do estágio curricular obrigatório por outros dispositivos de experiência prática fragiliza esse lugar privilegiado de unidade teórico-prática nos cursos de licenciatura. Entre esses dispositivos situam-se programas institucionais como PIBID e Residência Pedagógica, que possuem abrangência limitada a grupos de estudantes e estão condicionadas a editais específicos e descontínuos, subsumindo o estágio como elemento fundantes e integrador da formação inicial de professores (as) (ANPED, 2019).

Isto posto, as universidades possuem um papel importante na formação inicial de professores e na organização dos cursos de licenciaturas. Sendo assim, no capítulo seguinte, apresentaremos sobre o que as pesquisas, de 2008 a 2019, dizem sobre a maneira como vem sendo contemplada a Educação Especial na formação de professores, a nível de graduação, para atuar com aluno com deficiência no ensino regular. Também apresentaremos a formação de professores a partir da perspectiva histórico-cultural e do campo dos Direitos Humanos.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ENSINO REGULAR COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – O QUE APONTAM AS PESQUISAS?

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da revisão de literatura, com um recorte temporal de 2008 a 2019, como forma de demonstrarmos o que as pesquisas apontam sobre a formação inicial de professores voltada para a educação dos alunos com deficiência e o papel do curso de Pedagogia dentro dos preceitos da Política de Educação Inclusiva. Os trabalhos recuperados foram categorizados em dois eixos de análise: formação inicial de professores para atuar com aluno com deficiência no ensino regular e currículo de Pedagogia. No mesmo capítulo, também apresentaremos a formação de professores a partir da perspectiva histórico-cultural e do campo dos Direitos Humanos.

2.1 Revisão de literatura

Na revisão de literatura buscamos analisar a produção científica na área da formação inicial de professores voltada para a educação dos alunos com deficiência. Após a leitura minuciosa do material selecionado para a pesquisa, sistematizamos 2 eixos de análise: formação inicial de professores para atuar com aluno com deficiência no ensino regular e currículo de Pedagogia. Porém, analisamos alguns trabalhos nos dois eixos de análise por apresentarem importantes contribuições para ambos.

Iniciamos a análise com a recuperação de trabalhos acadêmicos disponíveis nos seguintes bancos de dados: portal de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), portal *Scientific Electronic Library Online* (*Scielo*), Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para a organização e padronização da busca do levantamento de dados da revisão de literatura, utilizamos os seguintes descritores: formação de professores, formação profissional para docência, Educação Especial, Educação Inclusiva e Currículo de Pedagogia. Para delimitar as buscas, realizamos o cruzamento dos descritores e a limitação temporal de estudos publicados entre os anos de 2008 a 2019 em razão da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 (BRASIL, 2008).

Em seguida, realizamos a leitura e análise dos resumos dos trabalhos encontrados e, quando necessário, fizemos a leitura do texto integral para que pudéssemos identificar se estes traziam, em suas análises e discussões, dados com relação à formação inicial de professores voltadas para a educação dos alunos com deficiência. Dentre os trabalhos selecionados, apenas um estava ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural.

Segue, abaixo, a tabela 1 com a distribuição das produções científicas a partir da divisão dos eixos temáticos.

Tabela 1 - Produções científicas a partir da divisão dos eixos temáticos

EIXOS TEMÁTICOS	PRODUÇÕES ANALISADAS	PRODUÇÕES DESCARTADAS	PRODUÇÕES SELECIONADAS
Formação inicial de professores para atuar com aluno com deficiência no ensino regular	45	38	7
Currículo de Pedagogia	14	8	6
Trabalhos utilizados em ambos eixos temáticos	3	0	3
Total	62	46	16

Fonte: A autora, 2020.

2.1.1 Entre embates e perspectivas: desafios da formação e da atuação no ensino regular com aluno com deficiência

Para a implementação da Política de Educação Inclusiva é necessário que ocorram transformações nas concepções sobre a forma de organização dos sistemas educacionais de ensino, a prática e política de gestão, a reorganização e reestruturação da maneira como concebemos a escola. Porém, muitos docentes se sentem preocupados e também têm adotado uma postura de resistência quanto à presença do aluno com deficiência na sala de ensino regular. Este fato, tem gerado questionamentos sobre a forma como vem acontecendo a formação inicial docente tendo em vista que essa formação deve oferecer um aporte teórico e metodológico ao professor para que o mesmo tenha subsídios que sustentem suas práticas pedagógicas a fim de que todos os alunos aprendam e possam frequentar o ensino regular (SANTOS; SCHLÜNZEN; SCHLÜNZEN, 2016).

Sobre a formação inicial de professores para atuar com aluno com deficiência no ensino regular, pudemos observar um número reduzido de trabalhos que tinham

essa temática como foco central. Por vezes, essa temática apareceu em segundo plano e, em outros casos, embora a formação inicial tenha surgido ao longo dos textos, o foco ficou centralizado na formação continuada de professores ou direcionado especificamente para uma única disciplina, sendo Matemática, Educação Física e Ciências em maiores quantidades.

Eliminamos as produções que estavam voltadas para a formação continuada e as que especificavam a formação de professores voltada somente para uma disciplina específica. Por fim, analisamos 10 trabalhos de maneira detalhada. Segue a tabela 2 com a distribuição dos trabalhos selecionados.

Tabela 2 - Trabalhos selecionados para o eixo formação inicial de professores para atuar com aluno com deficiência no ensino regular

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PLATAFORMA DE BUSCA	AUTORES
2009	1	Artigo	Capes	Pletsch*
2011	1	Artigo	Capes	Rodrigues; Lima-Rodrigues
2013	1	Artigo	Capes	Barbosa-Vioto; Vitaliano*
2014	1	Artigo	Capes	Cruz; Glat
2016	4	Artigo	Capes	Padilha; Oliveira
			Capes	Poker; Fernandes; Colantonio*
			Capes	Poker; Mello
			Capes	Santos; Schlünzen; Schlünzen
2017	1	Artigo	UFSM	Prais; Rosa
2018	1	Artigo	SciELO	Monico; Morgado; Orlando

* Artigos utilizados em ambos eixos temáticos

Fonte: A autora, 2020.

A partir da leitura minuciosa das produções acadêmicas acima citadas, observamos que as mesmas demonstram que a formação inicial docente para atuar junto com aluno com deficiência tem ocorrido de maneira frágil. Prais e Rosa (2017) em um estudo, tendo como foco central a formação de professores, analisaram as publicações contidas na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2005 a 2014. Os autores apontaram que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento conhecido como a Declaração de Jomtien de 1990, “representa um marco

para Educação Especial, senão o mais importante, que desencadeou a adequações dos países para a inclusão das pessoas com deficiência” (p. 130).

Segundo esses autores, a partir desse acontecimento, a formação docente para atuar com o aluno com deficiência ficou sendo evidenciada como um aspecto que pode influenciar no cumprimento da Política de Educação Inclusiva. Pois, não basta que os alunos com deficiência tenham acesso às salas de ensino regular se o docente não possuir condições para receber tais alunos.

Este dado corrobora com a pesquisa realizada por Monico, Morgado e Orlando (2018) que por meio do levantamento de produções acadêmicas, compreendidas de 2008 a 2015, sobre a formação inicial de professores para atuar junto ao aluno com deficiência, perceberam que dentre os desafios impostos para a efetivação da Política de Educação Inclusiva para que ocorram mudanças na organização e no funcionamento da escola, a formação de professores permanece com um fator que merece uma atenção especial por apresentar sérias lacunas teóricas e metodológicas.

Para a realização do estudo, acima citado, o período escolhido pelos autores foi devido a dois grandes marcos para a política brasileira de educação: em 2008 com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e em 2015 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015a). Para tanto, a pesquisa foi realizada no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações tendo sido observado um baixo número de produções científicas nos anos de 2009, 2011 e 2013.

Monico, Morgado e Orlando (2018) perceberam que a educação, sendo um direito de todos os cidadãos, exige que as instituições de ensino atendam à diversidade de seu alunado possibilitando não só os meios de entrada, como também, de acesso e permanência. Outro dado mencionado pelos autores foi a necessidade de que a formação de professores rompa com o modelo homogeneizador de aluno a fim de que o docente possua uma base teórico-metodológica que o possibilite desenvolver intervenções educacionais que proporcionem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

Esses mesmos autores também observaram que ainda existe um pequeno número de pesquisas que abordam a temática sobre quais ações, conteúdos e referenciais teórico-metodológicos devam estar presentes no currículo dos cursos de

licenciaturas para promover a formação de professores para atuar com o aluno com deficiência no ensino regular.

Os autores Cruz e Glat (2014) apontaram que a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) exigiu que todos os licenciados para atuar com o aluno com deficiência tivessem uma formação com subsídios para lidar com as diferenças entre os alunos. Colaborando com esse aspecto, Padilha e Oliveira (2016) afirmaram que através dessa política, foi demonstrado a necessidade de que houvesse um aumento nos investimentos voltados para a formação de professores.

Nessa mesma linha, os autores Poker, Fernandes e Colantonio (2016) ressaltaram que a Política de Educação Inclusiva tem demandado modificações na formação docente para que seja assegurada a aprendizagem de todos os alunos e para que esses professores tenham subsídio teórico e metodológico para realizar atividades significativas atendendo às diversas necessidades da turma e possam utilizar estratégias, metodologias e recursos diferenciados.

A fim de colaborar com os debates sobre o processo de formação inicial docente, os estudos de Pletsch (2009), Rodrigues e Lima – Rodrigues (2011), Poker e Mello (2016), entre outros, vêm salientando que a formação de professores ainda permanece se desenvolvendo no modelo tradicional que enfatiza a concepção de um tipo único de aluno com uma didática homogeneizadora e inapropriada para atender as necessidades do aluno com deficiência. Nessa mesma linha, Cruz e Glat (2014) sinalizaram que:

[...] em grande medida desvinculam-se as questões da Educação Especial ou Inclusiva da formação docente em seu sentido mais amplo. Estamos diante de uma formação que demanda atenção e reconhecimento das características peculiares de aprendizagem que alguns alunos apresentam na escola e, ao mesmo tempo, firmada em aspectos pedagógicos inerentes a qualquer processo de ensino-aprendizagem (p. 269).

Pletsch (2009) analisou que a preocupação dos docentes em lidar com a diversidade e a escassez de conhecimentos sobre os conhecimentos do campo da Educação Especial podem estar ligados com a formação adquirida. Segundo a autora, o despreparo do professor pode acarretar no impedimento de intervenções pedagógicas que atendam às necessidades do aluno com deficiência. Portanto, o professor precisa ter uma formação que contemple temáticas sobre a Educação

Especial para que o mesmo possa respeitar as diferenças no processo de ensino e aprendizagem, além de evitar práticas discriminatórias.

Ainda, em conformidade com os autores Cruz e Glat (2014), as licenciaturas têm recebido muitas reclamações com relação à maneira como vem realizando a formação dos docentes para que possam desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Para esses autores, a proposta de educação que atenda a todos os alunos tem caráter contraditório diante da realidade dos sistemas educacionais brasileiros por possuírem aspectos classificatórios, buscarem padronizar os discentes e focalizarem no rendimento das avaliações externas.

Embora as pesquisas tenham demonstrado que os profissionais não têm tido uma base teórico-metodológica para atuar com o aluno com deficiência devido a fragilidade em sua formação inicial, são evidenciadas poucas alterações na estrutura curricular das licenciaturas. Nesse contexto, a formação continuada tem se apresentado como uma reparação da formação inicial de professores (CRUZ; GLAT, 2014).

Consoante os autores Poker, Fernandes e Colantonio (2016, p. 157), a formação inicial de professores precisa estar baseada numa nova concepção de ensino e primar pela garantia de que os docentes adquiram conhecimentos sobre a Educação Especial e sobre os encadeamentos pedagógicos e organizacionais. Assim, essa formação “exige um compromisso social da Universidade para formar educadores suficientemente capazes de promover e garantir a participação e o desenvolvimento de todos”.

Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) identificaram por meio de um estudo realizado no ano de 2009 composto por 150 formandos do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina que, na concepção desses estudantes, a formação inicial recebida não abordava discussões do campo da Educação Especial de maneira satisfatória para que pudessem trabalhar com alunos com deficiência. Para a obtenção de tais informações, foi feito um questionário composto por dez questões.

Ainda conforme as autoras, o que se espera da formação de professores é que ela contribua para que o docente consiga trabalhar de maneira ativa tendo a capacidade para realizar estratégias, utilizar recursos diferenciados e também, respeitar o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

Poker e Mello (2016) salientaram que em 2001, com a aprovação da Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001c) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foram apresentados dois tipos de professores que deverão ser preparados pelas instituições de ensino superior para atuar com alunos com deficiência: o professor capacitado (do ensino regular) e o professor especializado. Porém, tais diretrizes apresentaram incompletudes por não esclarecem quais são os conhecimentos que deverão fazer parte da formação do professor capacitado que irá atuar no ensino básico.

Para esses autores, tanto os professores quanto os gestores necessitam de uma formação com subsídio teórico-metodológico para atender a heterogeneidade das turmas e utilizar metodologias que possam subsidiar as práticas educativas buscando favorecer o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos. Pois, o atendimento ao aluno com deficiência não deve se restringir ao professor especialista (POKER E MELLO, 2016).

Por meio da leitura desses trabalhos, percebemos que a formação inicial de professores para atuar junto ao aluno com deficiência tem sido apontada como um fator que pode influenciar na efetivação da Política de Educação Inclusiva por apresentar sérias lacunas teóricas e metodológicas. Nesse contexto, torna-se necessário que os cursos de formação de professores rompam com o modelo homogeneizador de ensino e aluno e ofereçam subsídios que embasem a prática dos docentes para que os mesmos possam realizar intervenções pedagógicas que possibilitem a participação e aprendizagem de todos os alunos. E, de igual forma, possam desenvolver práticas colaborativas com professores especialistas e demais profissionais da educação.

Nesse cenário, ressalta-se a necessidade de que ocorra a reformulação e reestruturação dos cursos e programas de formação inicial de professores para que os futuros docentes possam ter acesso aos conhecimentos produzidos e problematizados no campo da Educação Especial para atender as especificidades do aluno com deficiência (LIMA; LIMA-RODRIGUES, 2011; PRAIS; ROSA, 2017).

2.1.2 Currículo, Educação Especial e formação de professores

Os estudos realizados por Glat e Pletsch (2010), Nozi e Vitaliano (2012) e Nozi (2013) ressaltaram que a fragilidade da formação inicial docente tem sido apontada

como um fator que tem dificultado a efetivação da Política de Educação Inclusiva assim como, a falta de conhecimentos dos demais agentes educacionais para trabalhar com aluno com deficiência. Mesmo com essa evidência, a temática sobre quais os conhecimentos necessários que devam estar presentes no currículo da formação de professores para darem um suporte à sua prática pedagógica permanece pouco explorada.

A partir da investigação proposta nesta etapa da pesquisa, sobre o eixo currículo dos cursos de Pedagogia, priorizamos sua relação com a formação inicial docente para atuar com alunos com deficiência no ensino regular. Como forma de delimitarmos a busca, excluimos as produções científicas que não estavam voltadas para o currículo de licenciatura em Pedagogia assim como, os conteúdos que não estavam vinculados ao aluno com deficiência. Segue a tabela 3 com a distribuição dos trabalhos recuperados.

Tabela 3 - Trabalhos selecionados para o eixo currículo de Pedagogia

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PLATAFORMA DE BUSCA	AUTORES
2009	2	Artigo	Capes	Pletsch*
		Dissertação	IBICT	Lima
2010	1	Artigo	UFSM	Glat; Pletsch
2011	1	Dissertação	IBICT	Rocha
2012	1	Artigo	UFSM	Nozi; Vitaliano
2013	3	Dissertação	IBICT	Souza
		Artigo	Capes	Barbosa-Vioto; Vitaliano*
2016	1	Artigo	Capes	Poker; Fernandes; Colantonio*

* Artigos utilizados em ambos eixos temáticos

Fonte: A autora, 2020.

Dos trabalhos recuperados, Pletsch (2009) ao fazer um levantamento minucioso a respeito da formação de professores no Brasil, utilizando como referenciais a legislação, as diretrizes políticas e o resultado de pesquisa na área, ponderou que ainda são escassos os cursos de Pedagogia que ofertam disciplinas ou conteúdos relacionados aos conhecimentos do campo da Educação Especial. Pletsch (2009) também ressaltou que as licenciaturas ainda não estão prontas para formar

docentes que saibam atuar com a diversidade dos alunos presente em sala de aula. A referida autora ainda mencionou que:

[...] limitar-se a oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas (PLETSCH, 2009, p. 150).

Na mesma direção, Poker, Fernandes e Colantonio (2016) ao analisarem os conteúdos que faziam parte dos planos de ensino das disciplinas obrigatórias dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (unidades: Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto) que tratavam sobre temáticas relacionadas à Educação Especial, observaram que cada curso enfatizava aspectos e abordagens distintas, ou seja, não existia um consenso sobre qual conhecimento mínimo deveria estar presente nos cursos. Evidenciando assim, a necessidade de haver debates e de selecionar quais são os conteúdos essenciais sobre essa temática que devam fazer parte do plano de ensino dos cursos de Pedagogia.

Souza (2013a) ao discorrer a respeito das análises dos currículos dos cursos voltados para a formação docente buscou investigar quais perspectivas teórico-metodológicas embasavam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Para tanto, analisou se os currículos podem contribuir para a formação de professores para atuar com aluno com deficiência no ensino regular. As grades curriculares e os planos de disciplinas de quatro universidades do Estado de São Paulo, relacionadas ao ano de 2012, foram utilizadas como fonte de pesquisa e o critério para a escolha das universidades foi por aquelas que obtiveram as notas mais elevadas no Índice Geral dos Cursos no Brasil divulgadas pelo Ministério da Educação (as avaliações do Enade são utilizadas como base) em 2012 e pelo *Times Higher Education*.

Os resultados da pesquisa de dissertação de mestrado de Souza (2013a) apontaram que as temáticas a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial foram localizadas em maior número nos cursos de Pedagogia. Percebeu-se também diferenças nos enfoques dados às disciplinas de Educação Especial e Educação Inclusiva que apresentavam distinções e ambiguidades nas perspectivas e nas abordagens. A autora ainda evidenciou que é imprescindível que os currículos contribuam para formação inicial docente sendo necessário que abordem mais

questões sobre a Educação Especial e sobre os documentos legais. Também foi sinalizado que o currículo é uma temática que necessita de ampliação em discussões e reflexões, assim como, sobre a formação inicial de professores.

Nessa mesma linha, Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) também apontaram, através de uma pesquisa realizada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, que há a necessidade de modificações curriculares para que sejam abordados conteúdos sobre as especificidades das deficiências. E, também, para que ocorra a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Educação Especial e as demais e para que seja possível a oportunidade de estágios em salas de aula do ensino regular com aluno com deficiência para que os docentes tenham vivência e experiência para atuar com a diversidade. Uma vez que, esse profissional poderá atuar na área da educação infantil e na área dos anos iniciais de escolarização assim como, na parte da gestão de sistemas educacionais.

Não distante, a pesquisa realizada por Lima (2009) em quatro universidades e uma faculdade buscou analisar os documentos das instituições (tais como: ementa das disciplinas, matriz curricular e projeto pedagógico dos cursos de Pedagogia) e os conteúdos das entrevistas realizadas com discentes tendo como objetivo perceber a maneira como esses cursos estavam estruturando sua matriz curricular e os impactos dessa formação na prática profissional dos alunos. No desenvolvimento desse estudo, pôde-se observar que poucos discentes participantes possuíam conhecimentos teórico-metodológicos sobre quais intervenções pedagógicas poderiam realizar junto ao aluno com deficiência.

A autora ressaltou que somente uma ou duas disciplinas específicas não são suficientes para a formação inicial de professores sendo necessário que as instituições de ensino superior ampliem a concepção de deficiência e o corpo docente também se responsabilize pela tarefa de apresentar conhecimentos já produzidos no campo da Educação Especial de forma interdisciplinar e transdisciplinar ao longo do curso. Pois, embora o curso de Pedagogia tenha como função dar suporte ao docente para efetivação da Política de Educação Inclusiva, ainda se pode observar que a organização curricular tem deixado lacunas por não abordar de forma suficiente essas questões.

Em âmbito mais restrito, Rocha (2011), em sua dissertação de mestrado, analisou a percepção que os primeiros egressos, formados a partir da implementação da matriz curricular de 2006 do curso de Pedagogia da Universidade Federal do

Espírito Santo, tinham sobre a formação inicial recebida. Durante o desenvolvimento da pesquisa, os discentes em suas narrativas relataram que tiveram apenas uma disciplina, denominada Introdução à Educação Especial (que não possuía caráter totalizante), presente no currículo do curso de Pedagogia e ressaltaram a importância da ampliação, do aprofundamento e da existência de outras disciplinas sobre essa temática durante o curso.

Rocha (2011) também apontou que existe a necessidade de formação continuada, mas essa formação deve ser vista como uma formação integrante da prática profissional docente e não deve ser considerada como uma reparação das lacunas presentes na formação inicial. Para a autora, esse fato faz com que seja fundamental que ocorra o aumento do debate sobre a maneira como vêm sendo desenvolvidos os conhecimentos sobre a Educação Especial na formação inicial de professores. Nesse sentido, a fragilidade da formação inicial docente repercute na educação básica e, conseqüentemente, nas intervenções pedagógicas direcionadas ao aluno com deficiência.

Como resultado, Rocha (2011) analisou a necessidade da existência de um currículo que aborde de forma mais clara e objetiva os conceitos como Educação Inclusiva e Educação Especial e que aprofunde o entendimento sobre temáticas relacionadas à diversidade, cidadania, democracia, diferenças e sobre as especificidades dos alunos com deficiência. A autora também apontou que o estudo a partir das opiniões dos egressos sobre a formação obtida no curso de Pedagogia pode contribuir para que as instituições de ensino superior avaliem sua atuação e promovam melhorias na qualidade do ensino ofertado no processo de formação inicial docente. Segundo a autora, a opinião que os estudantes possuem sobre a formação recebida é uma temática de pesquisa que tem um número reduzido de produções realizadas no meio acadêmico.

Corroborando com o estudo da pesquisa, acima citada, as autoras Glat e Pletsch (2010) ao discutirem sobre o papel da universidade na promoção da formação de professores ponderaram que, embora as universidades tenham uma grande colaboração para a efetivação da Política de Educação Inclusiva, os currículos dos cursos de formação docente não têm acompanhado e contemplado essa nova demanda. Sendo ainda poucas as licenciaturas, incluindo também os cursos de licenciatura em Pedagogia, que ofertam disciplinas e/ou habilitação direcionadas às especificidades dos alunos com deficiência mesmo tendo documentos que respaldam

e apontam a importância de se incluir conteúdos sobre as deficiências na organização curricular da formação inicial de professores.

Segundo as autoras, “a vocação primária da universidade é o ensino: a formação de recursos humanos; e no caso das faculdades ou departamentos de Educação, a formação de professores” (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 346). Sendo que uma das dificuldades para as instituições de ensino superior é formar profissionais que saibam valorizar a diversidade e realizar novas intervenções pedagógicas que atendam a todos os alunos. Ainda de acordo com as autoras, a precariedade da forma como vem sendo efetivada a formação docente pode interferir no trabalho a ser desenvolvido tanto dos professores que atuam na sala de ensino comum quanto dos professores especializados.

O levantamento bibliográfico realizado por Nozi e Vitaliano (2012) em produções científicas disponibilizadas no portal *Scielo*, especialmente na Revista Brasileira de Educação Especial, na Revista Educação Especial, além de outros periódicos que publicam artigos da área da educação, tais como: Revista Centro de Educação, Educação & Sociedade, Paidéia, Educar em Revista, pertencentes ao campo da Educação e da Educação Especial publicadas entre os anos de 2005 a 2009, apontou para a necessidade de que contenham conhecimentos teóricos, conceituais e metodológicos durante a formação de professores para que possam atuar com alunos com deficiência na sala de ensino regular. Tendo em vista que os docentes se sentem inseguros para realizar atividades que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Nozi e Vitaliano (2012) mencionaram que dentre os conhecimentos necessários aos docentes, observados através das leituras das produções dos autores analisados para a formação docente, foram identificadas sete categorias. Seguem os saberes recomendados com suas respectivas descrições:

Quadro 2 - Saberes recomendados para a formação inicial de professores

SABERES	DESCRIÇÃO
Método e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo	É importante que haja a colaboração e proximidade entre o professor do ensino regular, o professor da Educação Especial, os responsáveis pelo aluno com deficiência e os profissionais dos sistemas de ensino, mas para tanto, os currículos dos cursos de formação docente necessitam abordar conteúdos sobre técnicas, ensino e métodos de colaboração.

Especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)¹²	É preciso que os docentes tenham conhecimentos sobre as deficiências, particulares dos alunos e processos de ensino e aprendizagem para que possam trabalhar de forma adequada.
Procedimentos didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e a legislação	É necessário que os professores tenham uma sólida formação em conteúdos sobre fundamentos didático-pedagógicos e se apropriem da legislação para que tenham um olhar crítico sobre a realidade educacional brasileira e saibam sobre direitos e deveres do aluno com deficiência.
Pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos	É fundamental que os docentes tenham contato com pesquisas que abordem situações reais sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas no processo educacional inclusivo para que tenham uma conduta favorável frente aos desafios impostos pela Política de Educação Inclusiva.
O desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais	É importante que os professores tenham conhecimentos sobre as teorias do desenvolvimento humano para que favoreçam as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência visto que todos os alunos podem aprender, porém, de formas distintas.
O papel da Educação Especial na Educação Inclusiva	É imprescindível que os docentes percebam as contribuições da relação entre Educação Especial e educação regular.
As barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com NEE	É necessário que os professores tenham conhecimentos sobre os impedimentos sociais que afetam de forma negativa a presença do aluno com deficiência.

Fonte: A autora, 2020. Quadro confeccionado com base nos estudos de Nozi e Vitaliano (2012)

Tendo em vista que os professores não têm tido em sua formação conteúdos relacionados ao campo da Educação Especial para atuar com alunos com deficiência, as autoras Nozi e Vitaliano (2012) buscaram por meio da pesquisa contribuir para uma possível reestruturação dos currículos e para a caracterização de conteúdos importantes a serem atribuídos aos cursos de licenciatura a fim de subsidiar a prática pedagógica docente.

Nessa mesma direção, Nozi (2013) em sua dissertação de mestrado, intitulada: *“Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais”*, realizou um estudo mais aprofundado em 121 produções científicas, entre teses e dissertações,

¹² O termo “*necessidades educacionais especiais*” foi utilizado em conformidade com o artigo das autoras Nozi e Vitaliano (2012). Porém, de acordo com o texto da PNEEPEI (BRASIL, 2008), amparada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2009) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (LBI) (BRASIL, 2015c), utiliza-se o termo “*pessoa com deficiência*”.

publicadas entre os anos de 2005 e 2010 disponíveis no Banco de Teses da Capes. Através dos resultados obtidos na pesquisa documental, a autora pôde perceber que os cursos voltados para a formação docente precisam incutir, no decorrer dessa formação, conteúdos de base teórica, procedimental, atitudinal e prática. Para Nozi (2013), a formação de professores deve acontecer de forma continuada perpassando desde o nível da graduação chegando até a formação em serviço ou continuada.

Ainda, segundo a autora, a formação de professores precisa abordar conhecimentos científicos para dar um suporte teórico-metodológico à ação do docente e, de igual forma, conteúdos sobre as especificidades das deficiências e do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Sendo necessário também, que ocorra o aumento da carga horária das disciplinas voltadas para a temática de Educação Especial presente nos currículos dos cursos de formação de professores, uma vez que, essas disciplinas ainda permanecem com uma pequena carga horária.

A partir das pesquisas selecionadas para esse eixo da revisão de literatura, foi possível entendermos que poucos são os cursos de Pedagogia que adequaram a estrutura curricular de modo a contemplar disciplinas ou conteúdos relacionados à área da Educação Especial e ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, mesmo com as orientações na legislação. Assim como, ainda pouco se tem debatido sobre quais conhecimentos são essenciais para estarem na composição do currículo dos cursos de formação inicial de professores. Nesse contexto, surge a importância de que as temáticas no campo da Educação Especial possam perpassar de maneira transdisciplinar pelas demais disciplinas dos cursos de Pedagogia.

Da mesma forma que, para abordar a temática da Educação Especial, é fundamental que haja reflexões de forma crítica e com uma visão ampla sobre qual é o real entendimento do que é educação e qual é a finalidade dos sistemas educacionais na sociedade contemporânea de forma a contribuir para o rompimento das representações sociais estereotipadas dos alunos com deficiência (NOZI; VITALIANO, 2012; BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013).

2.2 O processo de constituição de professores a partir da perspectiva histórico-cultural e do campo dos Direitos Humanos

De acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que norteia esta pesquisa, compreendemos que o processo de formação de professores está ancorado nos conceitos que tratam da constituição de sujeito, ou seja, na maneira como nos constituímos enquanto professores (FONTANA, 1997). A autora ainda afirma que:

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem de nós, do julgamento que fazemos dos outros, percebendo os julgamentos dos outros sobre nós próprios, tomamos consciência de nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações (FONTANA, 1997, p. 68-69).

O indivíduo é um ser cultural que se constitui e se desenvolve nas interações que vivencia com o outro no meio social. Nas relações que o indivíduo estabelece com o outro, ambos são afetados mutuamente (VIGOTSKI, 2000). Constituir-se enquanto professor, perpassa desde as vivências enquanto estudantes, bem como, nas experiências vividas ao longo do exercício da docência, pois “é no trabalho docente, ao desenvolver ações intencionais que tenham por objetivo dar conta dos desafios cotidianos do ensinar, que o professor constitui - se professor” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 347).

Ainda sobre tornar-se professora, Anjos (2006) também nos ajuda a pensar que, durante esse processo, é necessário que sejam levadas em consideração as condições concretas para a realização de seu trabalho e as condições de formação inicial e formação continuada. Assim como, as imposições advindas de legislações, as políticas públicas de formação de professores no Brasil, as exigências do estabelecimento escolar, as novas demandas que surgem ao longo dos anos, o contexto histórico e político em que ingressaram na profissão e as prescrições impostas pelas reformas educacionais que interferem em nosso modo de agir e de pensar numa relação entre tensões, na qual inclui tanto avanços e ganhos quanto retrocessos e perdas.

Tomando como base a relação do indivíduo com o meio, a partir dos estudos de Vigotski (2018), elucidamos o conceito de experiência como pelo o que foi apropriado pelo sujeito, pela forma como o mesmo toma consciência e vai atribuindo

significado de forma singular e particular ao que é vivido nos acontecimentos impostos pelo cotidiano. O vivido na ambiência social e cultural vai sendo compreendido por suas condições concretas e pela maneira como age e interfere de maneira singular no desenvolvimento do sujeito. Nesse contexto, o meio e o indivíduo exercem influência mútua e se transformam através das relações. A vivência passa a ser, ao mesmo tempo, coletiva e singular.

O sentido do conceito de experiência também está relacionado ao “papel ativo do sujeito no processo de significação de sua existência” (HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016, p. 162). O meio e o coletivo tornam-se de fundamental importância na constituição do sujeito posto que o sujeito se constitui através do processo de relação com o grupo social no qual participa ativamente, na maneira como interpreta e atribui sentidos e afetos a respeito de suas experiências.

Ao falarmos de experiência, estamos falando de como o sujeito é afetado pelo outro. Pensar o conceito de experiência na constituição do professor nos diferentes espaços de sua formação e na forma como lida com a cotidianidade de sua atividade profissional, implica em compreender como a partir das experiências vividas por esse sujeito na sala de aula, num processo de relação com o coletivo, o mesmo vai produzindo sentidos, incorporando os significados e os sentidos que o afetam, transformando sua relação e sua conduta na realidade historicamente e culturalmente situada. As situações vividas no meio social, na relação entre professor e alunos, contribuem para o desenvolvimento de suas consciências. Conforme ressalta Anjos (2006, p. 73),

As significações atribuídas ao vivido e ao contar o vivido são singulares, dependem das histórias de vida, dos objetivos, desejos e aspirações, mas esta singularidade é constituída nos papéis e posições sociais que ocupam/ocuparam, e em como se relacionam/ relacionaram com as condições concretas de existência.

No transcorrer da constituição do indivíduo enquanto professor, através das experiências vivenciadas, o mesmo internaliza os significados produzidos no cotidiano nas relações sociais, na formação acadêmica, no exercício da sua profissão, nos cenários vivenciados com os alunos. Conforme pontua Pino (2000, p. 66), “o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele”.

A partir de Fontana (1997), compreendemos que nascemos submersos na vida histórica e social e, ao longo de nossa existência, ocupamos papéis sociais com significados que são atribuídos pelo outro. Da mesma forma, somos permeados pela idealização de professor que se estruturou em nossa cultura antes mesmo de nossa existência (idealização essa que procuram nos adequar), pela maneira como formulam e orientam as políticas de formação de professores, pela forma como a nossa prática é analisada por nós mesmos e pelo outro e pelos discursos consolidados sobre como deve ser a prática pedagógica do professor. Ainda, de acordo com a autora,

A multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. Cada um de nós não é apenas professor ou professora. Somos também homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros, ou mesmo brasileiros estrangeiros dentro de nosso chão, velhos e moços, pais e filhos, irmãos, esposos, a professora mais antiga da escola, aquela que está iniciando seu primeiro ano de trabalho, a professora militante, a professora não sindicalizada, a professora que dobra período, aquela que não depende do seu salário para viver, etc.... Muitos em um (FONTANA, 1997, p. 70).

A autora Anjos (2006) nos possibilita refletir sobre a maneira como que através de nossas experiências, pelos afetos e sentidos ocorridos em nossa trajetória de vida pessoal e profissional nos distintos lugares sociais ocupados, vamos atribuindo significados e nos singularizando nas dinâmicas e diversidades por nós vividas entre embates e contradições. Somos permeados pela relação com o outro, pelos papéis que desempenhamos, pela cultura em que estamos inseridos que repercutem em nós e nos significam. Quando iniciamos nossa carreira na educação, nos relacionamos com a história social produzida antes de nós e ao mesmo tempo, dependente de nós e, com isso, vivenciamos e reproduzimos essa história de formas distintas. Nós vivenciamos as experiências de nossa profissão de maneira singular, porém acabamos sendo afetados por pensamentos, modos de agir que foram produzidos na história.

Segundo Fontana (1997), o trabalho pedagógico não acontece de forma individualizada pelo ensinar do professor ou pelo aprender do aluno, mas é construído na relação mútua entre os alunos e o professor e, desta forma, ambos são afetados, um se constitui em relação ao outro e, no cotidiano escolar que o indivíduo se constitui professor. Através das experiências que o sujeito vivencia, mediadas pelo outro nas

interações ocorridas no meio social, é que o sujeito se constitui sendo que, “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais” (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

Ainda consoante Fontana (1997, p. 202),

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas medidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediadas pelo outro, mediadas pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse movimento contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”.

Com base na autora, acima citada, percebemos que ao longo do tempo e em momentos distintos de nossa trajetória nos aproximamos do nosso modo de “ser professora”. Nesse percurso das situações vividas nas instituições de ensino, nas experiências partilhadas entre os pares, nas demandas de nossa profissão, ressignificamos nossa prática pedagógica e também nos ressignificamos enquanto professores (FONTANA, 1997).

O cotidiano escolar, sendo compreendido como um espaço de experiência e, também, como uma construção histórica, contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes nas relações com a sua prática pedagógica, com os alunos, com o conhecimento adquirido na formação inicial, com os seus pares e demais profissionais. Segundo Anjos (2002, p. 62), “é preciso negar esta visão dicotômica entre teoria e prática, e enxergar uma unidade entre elas, unidade que não significa identidade, mas relação simultânea, indissociável”. Pois, além da preparação teórica na formação de professores, a prática contribui para que o indivíduo se torne professor, uma vez que, “a prática não é ausente de reflexão crítica” (p. 70).

Na etapa de formação inicial, Anjos (2002; 2006) chama atenção para a importância do estágio como estratégia fundamental para que o indivíduo possa conhecer o cotidiano escolar e ressalta que as experiências vivenciadas afetam suas práticas pedagógicas e a sua constituição enquanto docente. Nessa situação, o estágio passa a ser concebido tanto como um lugar de formação quanto um lugar de atuação onde cada indivíduo será marcado pela sua experiência, pois cada um é afetado de uma maneira particular com os acontecimentos que encontra. Através do estágio, o futuro professor poderá conhecer como é a realidade da sala de aula, o funcionamento de uma escola e perceber como poderá ser o futuro espaço de sua atuação.

Conforme o graduando vai sendo inserido no campo de sua atividade profissional, o mesmo vai descortinando a complexidade que está envolvida em seu trabalho docente e construindo a sua consciência acerca dos limites e possibilidades que envolvem a sua profissão. Porém, segundo a mesma autora, embora o estágio seja realizado no “processo de real aproximação e reflexão sobre e a partir da prática, ou que o curso de formação inicial rompa com a visão dicotomizada entre teoria e prática, há dificuldades, ansiedades e questões inerentes que envolvem o fato de assumir o lugar social de professor” (ANJOS, 2006, p. 134).

Dessa forma, acreditamos que na formação inicial de professores é necessário que o graduando entre em contato com conteúdos e ações que tornem possível que os futuros profissionais revejam seus entendimentos e ideias concernentes aos processos educacionais dos alunos com deficiência e rompam com a concepção de deficiência como um fator que impede e impossibilita o desenvolvimento desses alunos. Posto que, é necessário que o professor acredite no potencial de aprendizagem do aluno com deficiência para a construção de atividades significativas aos alunos, donde a relação entre professor e aluno seja ressignificada nas práticas pedagógicas cotidianas. Assim como, seja alargada a relação entre o aluno com deficiência e o conhecimento através de práticas de interação e colaboração e o professor possa oportunizar a todos os alunos a apropriação de instrumentos culturais e simbólicos historicamente acumulados (MENDONÇA, 2013). Do mesmo modo, “as relações com os outros, nosso modo de agir com/sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre nós mesmos” (FONTANA, 1997, p. 69).

Nesse processo de constituir-se professor, tomando como base os pressupostos da perspectiva histórico-cultural fundamentados nos estudos de Vigotski¹³ (1997) acerca da deficiência, ressaltamos a importância de que no processo de formação inicial de professores seja discutida a temática de desenvolvimento humano abordando a pessoa com deficiência como um sujeito que apresenta potencialidades e, portanto, um sujeito que possui direito à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nesse cenário, “defender o direito à educação da pessoa com deficiência nesta conjectura requer a defesa pela compreensão de sujeito como um

¹³ Conforme mencionam os autores Adams, Neves e Silva (2018), mesmo Vigotski não tendo vivenciado os movimentos em prol da Educação Inclusiva em decorrência de sua morte precoce, os seus estudos e a sua concepção de homem e de deficiência têm embasado pesquisas e pressupostos em favor da garantia de direitos à Educação Especial na perspectiva inclusiva nos dias atuais.

ser ativo que se constitui na relação com o outro e com a realidade - um sujeito social, cuja personalidade se constitui neste entrelaçamento espaço-temporal” (ADAMS; NEVES; SILVA, 2018, p. 246).

A partir do momento em que acreditamos que a criança com deficiência tem possibilidades baixas e reduzidas de desenvolvimento, “acabamos por vê-la como alguém que deve ser protegido e cuidado e construímos para ela um ambiente de aprendizagens superficiais, de vocabulário simplificado e de tarefas simplificadas, um mundo à parte e pobre de vivências com a cultura elaborada” (HOSTINS; SILVA; ALVES, 2016, p. 171-172).

Vigotski (1997, p. 36) redireciona os sentidos em torno da deficiência ao ressaltar que o aluno com deficiência não apresenta um processo de desenvolvimento inferior se comparado aos demais alunos, mas apresenta um desenvolvimento diferente e único. Dessa forma, “a escola não deve apenas se adaptar às insuficiências da criança, mas também combatê-las, superá-las”, o que torna imprescindível que o professor ajude esse aluno a superar os obstáculos e possa enfatizar suas habilidades ao invés de focalizar em suas limitações.

Os autores Stetsenko e Selau (2018, p. 316), baseados em Vigotski acerca dos estudos da Defectologia, afirmam que os professores e os profissionais da educação não devem sustentar a concepção de que os alunos com deficiência são inferiores, mas devem mudar suas atitudes com relação a esses alunos e também orientar seus olhares para o reconhecimento da deficiência como uma fonte de capacidades. Ainda segundo os autores, Vigotski postula que o desenvolvimento do aluno com deficiência “deve ser entendido como um processo sociocultural e, em particular, um processo imerso em práticas socioculturais colaborativas como o local principal, e o caminho central através do qual, qualquer desenvolvimento toma o curso”.

Stetsenko e Selau (2018, p. 321), ressaltam que dependendo das condições proporcionadas aos indivíduos com deficiência, a sociedade pode privá-los do acesso à participação social. Assim, “as crianças com deficiência impedidas de se integrar à sociedade e à cultura perdem possibilidades que são importantes para todos os seres humanos”. Relacionando essa afirmação com o modelo social da deficiência (DINIZ, 2007; DINIZ et. al, 2009), percebemos que as restrições e barreiras impostas à participação do indivíduo com deficiência depende das interações do meio no qual o mesmo esteja inserido. A forma como a sociedade conceitua a deficiência pode acarretar no aumento dessas restrições e fomentar atitudes discriminatórias.

Evidenciamos que a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2009) assume o modelo social da deficiência que retira a centralização do modelo médico da deficiência e de reabilitação social. Nesse sentido, “o modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, ofereceu novos instrumentos para a transformação social e a garantia de direitos” (DINIZ et. al, 2009, p. 69). Pode-se dizer, então, que de acordo com a cultura da sociedade em que façam parte, as pessoas com a mesma deficiência poderão vivenciar experiências distintas a depender das interações sociais existentes (incluindo no cotidiano escolar). Pois, “a deficiência não é apenas o que o olhar médico descreve, mas principalmente a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais (DINIZ et al, 2009, p. 66).

Sob a perspectiva da Educação Especial no campo dos Direitos Humanos, a partir do modelo social da deficiência, a questão central em relação aos alunos com deficiência no espaço escolar deixa de ser os possíveis impedimentos explícitos nos diagnósticos clínicos e desloca-se para a construção de estratégias que possibilitem a participação dos alunos com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem. Posto que, a deficiência somente causará restrições na vida da pessoa quando houver resposta negativa por parte da sociedade. O direito da pessoa com deficiência à Educação Especial na perspectiva inclusiva é importante para a garantia da superação das concepções “naturalizantes” do desenvolvimento humano (ADAMS; NEVES; SILVA, 2018).

Portanto, a partir de autores como Fontana (1997), Anjos (2006) e Molon (2016), entendemos que o processo pelo qual o sujeito se constitui professor vai sendo entretecido com sua formação inicial e continuada, pela sua atuação docente nas interações sociais com os alunos, por meio do entrelaçamento entre teoria e prática, pela forma como o mesmo vai se apropriando das experiências tanto práticas quanto intelectuais, tal qual, o indivíduo vai se constituindo, de forma singular, nas dinâmicas sociais. Tornar-se professor se trata de um processo contínuo de aprendizado e de construção no campo da formação e no campo da atuação.

Seguindo esse direcionamento, defendemos que o ensino superior passa a ser visto como um lugar que possibilita uma formação acadêmica capaz de superar o desrespeito e a discriminação no cotidiano das escolas. Nesse sentido, o professor “precisa conhecer sobre os direitos humanos e reconhecer-se como sujeito de direitos,

para então atuar no sentido de promover e proteger os direitos humanos de seus alunos” (ZARDO; GUIMARÃES-IOSIF, 2018, p. 31).

Diante de tudo o que colocamos nesse capítulo, acreditamos que, no processo de formação inicial de professores na perspectiva histórico-cultural e no campo dos Direitos Humanos, é necessário que na estrutura curricular dos cursos de formação docente sejam trabalhados conteúdos capazes de desconstruir a imagem da deficiência como um fator limitante e demonstrar que a deficiência é uma forma de vida como todas as outras, visando o respeito integral da dignidade da pessoa com deficiência e a garantia de seus direitos. Assim como, ampliar a discussão sobre o significado social da deficiência fortalecem a perspectiva do aluno com deficiência como um sujeito de possibilidades, pois as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar podem impedir ou dificultar o desenvolvimento dos alunos com deficiência (ADAMS; NEVES; SILVA, 2018).

3 CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA SOBRE OS TRÊS CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UERJ

Este capítulo é dedicado ao caminho percorrido para a realização da pesquisa documental. Optamos por adotar o estudo de casos múltiplos sendo realizado por meio de pesquisa documental. Para tanto, pautados pelos parâmetros da análise qualitativa, trabalhamos com documentos institucionais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), *Campus* Duque de Caxias; da Faculdade de Educação (EDU), *Campus* Maracanã; e, da Faculdade de Formação de Professores (FFP), *Campus* São Gonçalo, todas pertencentes à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Antes de darmos seguimento ao desenvolvimento do capítulo, achamos importante resgatar o objetivo principal e os objetivos específicos desta pesquisa para situar o leitor. O objetivo principal do estudo é analisar a formação inicial de professores para atuar com o aluno com deficiência no ensino regular, conforme a proposta político-pedagógica dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ, nos *Campi* Maracanã, Duque de Caxias e São Gonçalo. Sendo os objetivos específicos:

- a) Fazer um levantamento dos documentos que tratam das propostas curriculares dos três cursos e mapear a estrutura curricular, as ementas das disciplinas afins e a concepção de formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nos cursos, assim como, a sua relação com os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Humano;
- b) Analisar o material à luz dos referenciais teórico-metodológicos.

3.1 Características da pesquisa¹⁴

Para Minayo (2009, p.14), o conceito de metodologia pode ser entendido como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Em consonância com a autora, Gerhardt e Souza (2009) afirmam que a metodologia é caracterizada como o estudo do método e envolve o conjunto de regras, assim como

¹⁴ A pesquisa se encontra aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEP/UERJ), CAAE: 26579119.0.0000.5259, parecer no. 3.960.417.

os procedimentos e instrumentos adotados e o caminho a ser percorrido pelo pesquisador para a realização de uma pesquisa científica.

Tendo em vista os objetivos propostos, com relação à forma de abordagem, esta pesquisa se caracteriza como análise qualitativa, a qual “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p.21), aspectos que não são passíveis de serem reduzidos a números ou indicadores quantitativos, pois correspondem ao mundo das relações, das representações e dos fenômenos humanos que estão em constante estado de transformação. Neste sentido, buscamos um aprofundamento da compreensão e explicação da realidade social vivida pelas pessoas envolvidas no processo da pesquisa.

Destacamos que, a princípio, a pesquisa seria estruturada a partir da pesquisa documental e da pesquisa de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas com professores que trabalham diretamente com aluno com deficiência no ensino regular tendo sido formados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU e da FEBF. Entretanto, no exame de qualificação realizado em junho de 2020, a banca examinadora sugeriu que incluíssemos o curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP em nossa análise e adotássemos o estudo de caso com foco nos documentos institucionais desses três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ. Ainda, em decorrência da pandemia do coronavírus (COVID-19¹⁵), que culminou com o isolamento social ocasionando a mudança de rotina na vida da população, avaliamos juntamente com a banca examinadora que, nesse momento, seria muito difícil fazer entrevistas com as professoras, mesmo tendo acesso remoto.

Sendo assim, para a presente pesquisa adotamos o estudo de casos múltiplos, dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ, nos *Campi* Maracanã, Duque de Caxias e São Gonçalo. O estudo de caso, que pode ser de caso único ou de múltiplos, envolve o estudo minucioso de um ou mais objetos de modo que seja possível o seu profundo conhecimento (YIN, 2001).

Realizamos o estudo de casos múltiplos por meio da pesquisa documental que, de acordo com Fonseca (2002, p. 32), caracteriza-se pelo levantamento de

¹⁵ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). O surto foi declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OMS, 2020).

documentos específicos que são selecionados pelo pesquisador para que o mesmo possa ter acesso às informações que irão subsidiar as respostas para a questão central da pesquisa. Ainda para o autor, a pesquisa documental pode se valer de diferentes fontes, tais como: “tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”.

3.2 Procedimentos para construção e análise dos dados

Para a análise dos documentos utilizamos os pressupostos da técnica da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). Essa forma de análise tem como ponto de partida as mensagens manifestas nos materiais selecionados para a pesquisa e busca analisá-las a fim de produzir inferências. Em conformidade com Bardin (2011, p.48), a análise de conteúdo pode se traduzir como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Na análise de conteúdo, os materiais são lidos, analisados e estudados de forma detalhada. Ao analisar os documentos, o pesquisador analisa e interpreta o conteúdo manifesto nas mensagens, procurando dar respostas às inquietações que o motivaram para a realização da pesquisa. De igual forma, procura compreender as estruturas que estão por trás do conteúdo das mensagens analisadas, ou seja, conhecer o que está além das palavras sobre as quais se está analisando (BARDIN, 2011).

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é composta por três fases específicas: 1ª) Pré-análise; 2ª) Exploração do material e 3ª) Tratamento dos dados, inferência e interpretação. Abaixo, descreveremos as etapas conforme realizadas nesse estudo.

3.2.1 Pré-análise

A primeira fase foi composta pela escolha, organização e sistematização do material coletado para a constituição do *corpus* da pesquisa ocorrendo a retomada dos objetivos iniciais do estudo. O *corpus* é definido como “o conjunto dos documentos

tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126).

Desta ordem, tendo como foco a formação inicial de professores para atuar junto aos alunos com deficiência no ensino regular nos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ, optamos por analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UERJ, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o fluxograma, bem como o ementário de cada curso com foco nas disciplinas obrigatórias e nas disciplinas eletivas relacionadas a conteúdos do campo da Educação Especial. Embora não fosse o foco deste estudo, também nos valem de alguns documentos que tratam das atividades de pesquisa e de extensão das unidades acadêmicas, para melhor compreendermos o cenário.

No ano de 2019, iniciamos a busca pelos documentos através da consulta realizada nas páginas eletrônicas oficiais da UERJ e das unidades acadêmicas em questão, disponíveis na *world wide web*. Desta busca, o PDI da UERJ e o fluxograma, bem como o ementário das disciplinas obrigatórias e eletivas, de cada curso, estavam disponíveis para consulta.

Para termos acesso ao PDI da UERJ, ao fluxograma do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU e ao ementário das disciplinas obrigatórias e eletivas, recorremos às páginas oficiais da UERJ. Com relação ao PPP dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU e da FEBF, estabelecemos contato com a Coordenação de Graduação em novembro de 2019 solicitando a cópia desse documento, por *e-mail* e, também, de forma presencial. Com relação ao acesso ao PPP da EDU, tivemos que entregar uma carta de solicitação na qual continha dados da pesquisadora e da orientadora e explicava a importância do documento para a pesquisa.

Na página eletrônica da FEBF tivemos acesso ao fluxograma (documento que especifica as disciplinas obrigatórias, carga horária e sua divisão por semestre) e ao ementário das disciplinas obrigatórias e eletivas do curso de Licenciatura em Pedagogia. Porém, ao clicarmos no ementário, fomos direcionados para a página oficial da UERJ.

Ao empreendermos a busca pelos documentos do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP, por conta das estratégias de enfrentamento da pandemia do coronavírus (COVID-19), que culminou com a interrupção das atividades presenciais na UERJ, nosso contato com a unidade acadêmica ocorreu de forma virtual. Na página

eletrônica da mesma, tivemos acesso ao fluxograma e ao ementário das disciplinas obrigatórias e eletivas. Contudo, em algumas disciplinas não estavam disponibilizadas as ementas e, por isso, redirecionamos nossa busca para a página eletrônica oficial da UERJ a fim de encontrarmos essas informações. Destacamos que optamos por utilizar o fluxograma disponibilizado no site oficial da UERJ por conter mais detalhes, como por exemplo, o número da deliberação e a data da atualização.

Assim como a EDU e a FEBF, para termos acesso ao PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP, entramos em contato com a coordenação do respectivo curso. O primeiro contato ocorreu em junho de 2020 por meio do envio de um *e-mail* para a coordenação de Pedagogia no qual informávamos a necessidade e importância do mesmo para a pesquisa. Em setembro de 2020, após entrarmos em contato novamente, obtivemos a resposta de que era necessário que fizéssemos a solicitação desse documento através do envio de uma carta de apresentação que, no dia seguinte, a mesma foi enviada. Em outubro de 2020, após enviarmos outro *e-mail*, tivemos o retorno por meio de uma mensagem que mencionava que em breve o PPP seria enviado. No mês de novembro de 2020, fizemos novo contato com a coordenação solicitando o documento, mas não obtivemos mais respostas. Salientamos que após a sequência de contatos, até o final desta pesquisa, não tivemos acesso a esse documento, o que prejudicou na análise do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP para o presente estudo.

Julgamos apropriado solicitar o PPP dos cursos estudados por ser um documento que explicita os princípios que norteiam as ações intencionais dos cursos, o perfil de profissional a ser formado e a organização curricular (VEIGA, 1998). Ainda nas palavras da autora:

O projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p. 12-13).

O PPP é um documento obrigatório para todos os estabelecimentos de ensino e, conforme é mencionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) em seu artigo 12º, a responsabilidade tanto de sua elaboração quanto de sua execução é da escola/universidade, assim como a integração da instituição de ensino com a comunidade.

Do mesmo modo, solicitamos o PDI por ser um documento que serve como uma ferramenta da gestão para direcionar a tomada de decisões na busca pelo crescimento da instituição, assim como, para atingir seus objetivos e metas em um determinado período. Dentre os pontos abordados no PDI, o mesmo expressa a missão da universidade, a estruturação das atividades de planejamento e gestão, a política pedagógica institucional, as formas de atuação e as ações, os programas e os projetos institucionais para atender aos preceitos da Política de Educação Inclusiva. No que diz respeito à legislação, no ano de 2001 o Ministério da Educação (MEC) passou a requerer das instituições de ensino superior a elaboração do PDI (BOLZAN; LORENTZ; MADRUGA, 2012).

Com relação ao PDI em vigência da UERJ, o mesmo passou por um período de atualização, com início em 2013 e finalização em 2014, em decorrência de transformações ocorridas no período de 2008 a 2011, correspondente à primeira gestão do Reitor Ricardo Vieiralves de Castro. Salientamos que o PDI é da UERJ e, portanto, as análises apresentadas correspondem aos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia analisados.

Segue, abaixo, o quadro síntese com os documentos selecionados para a pesquisa.

Quadro 3 - Síntese dos documentos analisados dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ

DOCUMENTO		ANO	INSTITUIÇÃO
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ¹⁶		2014	UERJ
Documento para Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia Presencial ¹⁷		2012	EDU
Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia		Versão 25/11/2016	FEBF
	Curso: Licenciatura Plena em Pedagogia Magistério em Classes de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos, em Ensino Médio na Modalidade Normal e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino,	Deliberações 044/2011 e 015/2012 Versão 4 Atualização 08/06/2015	EDU

¹⁶ Embora tenha ocorrido, em 2017 e 2018, a Comissão Própria de Avaliação da UERJ (CPA) para a revisão do PDI, o PDI da UERJ que constava na página oficial da instituição, no período em que a pesquisa foi realizada, ainda era do ano de 2014.

¹⁷ Correspondente ao Projeto Político Pedagógico.

FLUXOGRAMA	assim como nas Instituições e nos Movimentos Sociais.		
	Curso: Licenciatura Plena em Pedagogia Para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e na área de Gestão de Sistemas Educacionais.	Deliberação 27/2008 Versão 3 Atualização 14/08/2013	FEBF
	Curso: Licenciatura em Pedagogia Magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em curso de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.	Deliberação n.º 003/2008 Versão 4 Atualização 19/06/2012	FFP
EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS E DISCIPLINAS ELETIVAS	http://www.ementario.uerj.br/ ¹⁸		EDU, FEBF, FFP

Fonte: A autora, 2020. Elaborado com base nas informações contidas nos documentos analisados.

Nessa fase da pesquisa, após a recuperação dos documentos, realizamos a leitura “flutuante” que consiste em conhecer os textos e estabelecer o primeiro contato com os materiais que serão submetidos à análise “deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126). Como forma de organizarmos os documentos, recorreremos ao uso do computador para a criação de pastas que foram divididas por instituições e por tipo de documento para facilitar a localização dos mesmos.

Nesse processo, optamos por fazer o recorte pelas disciplinas obrigatórias e pelas disciplinas eletivas que contemplavam conteúdos referentes ao campo da Educação Especial em suas ementas. Segundo Libâneo (1991, p. 128), a ementa apresenta “a síntese do conteúdo, do conjunto de conhecimentos e habilidades organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa pelos alunos”.

Sendo assim, realizada essa primeira fase de organização, com a escolha dos documentos, partimos para a segunda fase apresentada por Bardin (2011) que consiste na exploração do material, conforme explicitada no próximo tópico.

¹⁸ Acesso em: 08 jul. 2019.

3.2.2 Exploração do material

A segunda fase, considerada a mais extensa, foi a de exploração do material e fez referência à codificação dos dados brutos do texto. Bardin (2011, p. 133) explica que a codificação do material corresponde:

[...] a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índice [...].

Nesse momento da pesquisa, tendo em vista a busca pela temática de Educação Especial nos documentos selecionados para a pesquisa, elencamos os descritores: Deficiência; Desenvolvimento Humano; Direitos Humanos; Educação Especial; Educação Inclusiva; Necessidades Educacionais Especiais.

Posteriormente, como forma de darmos continuidade à exploração do material, sistematizamos as informações extraídas dos documentos em planilhas. Organizamos essas informações por frases e depois por temas como unidades de análises, tendo como objetivo elencarmos as categorias que foram surgindo no processo minucioso de leitura. Especificamente, com relação às disciplinas, quantificamos e tabulamos as mesmas de acordo com: período; carga horária; natureza (obrigatória ou eletiva); ementas; objetivos e referências bibliográficas.

Após inúmeras leituras exploratórias de todo o material, foram originadas as categorias de análise tomando como base o referencial teórico-metodológico, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) e a revisão de literatura. Nesse processo, confrontamos continuamente os dados construídos com o referencial teórico-metodológico adotado.

3.2.3 Tratamento dos dados, inferência e interpretação

A terceira fase constituiu no momento da análise e interpretação de dados, tendo como respaldo o referencial teórico adotado, no qual ocorreu a triangulação de dados.

Ressaltamos que, conforme sinalizado por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427), a análise dos documentos não se restringe a uma única leitura e interpretação. Mas, é “aberto a re-leituras, não um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido”. Portanto, distintos olhares são

lançados às informações contidas nos materiais e, os mesmos, sofrem as mais variadas interpretações segundo o contexto em que o pesquisador está inserido. Dessa forma, as análises apresentadas se relacionam ao nosso olhar, à forma como interpretamos os conteúdos presentes nos documentos.

Destacamos que, de acordo com Macedo (2010), as análises em documentos se condicionam e se referem aos indicativos expressos nos mesmos. Logo, não podemos afirmar que tenha relação com o que ocorre no cotidiano da sala de aula, nem sobre a forma como os conteúdos das disciplinas estão sendo trabalhados, sequer deduzir que esses conteúdos estejam sendo efetivamente trabalhados. Fato este, que mereceria uma pesquisa posterior como forma de analisar esse cotidiano.

Sendo assim, apresentaremos no próximo capítulo as categorias de análise e as análises da pesquisa à luz dos referenciais teórico-metodológicos adotados. Cabe ressaltar que a pretensão é de poder observar a maneira como os cursos de Licenciatura em Pedagogia selecionados estão atendendo às propostas da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na formação de professores.

4 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR JUNTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Neste capítulo, apresentaremos as análises construídas após a exploração dos seguintes materiais: Plano de Desenvolvimento Institucional da UERJ, Projeto Político Pedagógico e o fluxograma, bem como o ementário das disciplinas obrigatórias e das disciplinas eletivas relacionadas aos conteúdos do campo da Educação Especial dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ (*Campi Maracanã, Duque de Caxias e São Gonçalo*).

Achamos melhor começarmos a análise de dados com a caracterização histórica dos cursos, a partir dos materiais que tínhamos disponíveis, como forma de entendermos como os três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ hoje se colocam.

As categorias de análises, que tiveram como base o referencial teórico-metodológico, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) e a revisão de literatura, foram construídas a partir dos temas que observamos como centrais, sendo estes: 1- Formação docente para a diversidade; 2 – Espaços para a problematização sobre a Educação Especial; 3 – Estágio Supervisionado na constituição docente.

Ressaltamos que colocamos entre aspas as nomenclaturas utilizadas nos documentos de cada curso e esclarecemos que os dados apresentados estão de acordo com os documentos institucionais selecionados para a pesquisa durante os anos de 2019 e 2020. Destacamos que, provavelmente, os mesmos serão alterados em função do processo de reformulação curricular que os cursos de Licenciatura em Pedagogia têm enfrentado.

4.1 Contextualizando o histórico dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ

A história da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) tem início no ano de 1950 em decorrência da promulgação da lei municipal nº 547, com a fundação da Universidade do Distrito Federal. Em seu percurso histórico, ao acompanhar as transformações políticas, a UERJ teve seu nome alterado. No ano de 1959, a Universidade do Distrito Federal passou a ser nomeada de Universidade do Rio de

Janeiro. Em 1961, houve uma nova denominação para Universidade do Estado da Guanabara em decorrência do deslocamento da capital federal para Brasília e, também, devido à criação do Estado da Guanabara. No ano de 1975, como resultado da fusão entre os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, a então Universidade da Guanabara passou a ser nomeada, de forma definitiva, para Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2014).

A constituição da UERJ ocorreu a partir da união da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (criada em 1935), Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette (criada em 1939), Faculdade de Ciências Econômicas do Estado do Rio de Janeiro (criada em 1930) e da Faculdade de Ciências Médicas (criada em 1940). Desde seu surgimento, a UERJ veio se firmando pela sua grande importância no ensino e pesquisa em nosso país, assim como, pela produção científica e pelos serviços oferecidos à população (UERJ, 2014). De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a UERJ tem como missão:

[...] promover e disseminar o conhecimento da ciência e da tecnologia, da cultura e das artes, através do ensino, da pesquisa e da extensão, dentro de referenciais de excelência em todos os campos do saber, mantendo um ambiente de respeito à diversidade e ao livre debate das ideias, formando profissionais capazes de constante aprendizado crítico, preparados para atuar com base nos princípios éticos e com vista ao exercício pleno da cidadania, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável da sociedade. Como Instituição pública, sua missão se baseia em princípios de igualdade e pluralidade: também foi precursora na implantação do sistema de reserva de vagas para ingresso via vestibular (UERJ, 2014, p. 5).

Por meio da ampliação de suas atribuições em todo o Estado do Rio, a UERJ estabeleceu sua vocação para a interiorização. A criação de unidades acadêmicas no interior do estado, representou o aumento do acesso da população às atividades desenvolvidas pela UERJ e a ampliação das oportunidades de os indivíduos conseguirem cursar o ensino superior público, seja nas modalidades de ensino presencial ou à distância. De igual forma, contribuiu para “a superação dos problemas locais e o desenvolvimento dos municípios, aproveitando o potencial de cada região, atuando de forma expressiva para a melhoria das condições sociais e econômicas das comunidades”. A UERJ dispõe, ainda, de outras formas de interiorização, como por exemplo, o desenvolvimento de programas como o Internato Rural e a Educação à Distância (UERJ, 2014, p. 7).

O Programa de interiorização da UERJ tem como foco a qualificação da força de trabalho de regiões afastadas dos grandes centros urbanos e abrange a formação

de professores apresentando como explicação o fato de que “a demanda por força de trabalho qualificada, incluindo a formação de professores para melhorar a educação básica é enorme e tende a se intensificar ainda mais no futuro próximo” (UERJ, 2014, p. 174).

Procurando primar pela sua história e por sua missão, um dos objetivos gerais da UERJ diz respeito à questão da formação e qualificação de professores, no qual menciona que:

A UERJ oferece licenciaturas nas modalidades presencial e a distância. Participou da fundação do Consórcio CEDERJ/Fundação Cecierj por onde oferece os cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia. Localiza ainda duas Unidades voltadas especificamente para a formação de professores em áreas densamente povoadas e de estrutura urbana e social mais precária (São Gonçalo e Duque de Caxias), qualificando e formando professores para a região, além das licenciaturas oferecidas em sua sede (UERJ, 2014, p. 176 – 177).

Desde a sua constituição, a UERJ ganhou destaque por seu pioneirismo em ser: a primeira universidade pública do Brasil a ofertar o ensino superior no período noturno; a segunda instituição de ensino superior a ter um hospital de clínicas voltado para o ensino; a universidade com maior quantidade de projetos voltados para a interação com a sociedade (extensão universitária); a primeira instituição a instaurar o sistema de cotas; além de possuir destaque no estabelecimento de programas dirigidos para a qualificação docente da rede pública do estado e, ser inovadora no incentivo à produção acadêmica (UERJ, 2014).

Trazendo para a nossa análise a questão dos princípios da Educação Inclusiva presentes na estrutura dos documentos, no que corresponde aos programas de apoio aos cotistas, a UERJ destacou para o quadriênio 2012-2015, “garantir o melhor desempenho possível dos alunos e reserva de vagas, com especial atenção para os que concorrem às vagas de portadores de necessidades especiais” (UERJ, 2014, p. 45). Em relação às estratégias para o atendimento das pessoas com deficiência, no que tange a questões de infraestrutura e de acessibilidade, está descrito no item “*Plano de Promoção de Acessibilidade*” do PDI, que foram realizadas adaptações arquitetônicas e estruturais, no *Campus* Maracanã, para a viabilização do acesso dos alunos com deficiência em todas as áreas da universidade, citando a presença de vagas sinalizadas, rampas, elevadores, banheiros especiais, instalação do piso tátil (UERJ, 2014). Contudo, sobre esse plano de acessibilidade, não foi possível identificarmos, no documento, a sua abrangência quanto ao *Campus* de Duque de

Caxias e ao *Campus* de São Gonçalo, onde estão localizadas a FEBF e a FFP, respectivamente.

Retomando a ideia exposta na introdução acerca da importância histórica da UERJ como uma das pioneiras na oferta de mestrado para a formação de professores na Educação Especial no Brasil, em nível de pós-graduação, ressaltamos que o Mestrado em Educação da UERJ foi se estabelecendo e ganhando visibilidade pelo seu trabalho significativo na área da Educação Especial. Tornando-se, desta maneira, uma grande referência na área e contribuindo para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes (BUENO, 2002).

Isto posto, a UERJ assume fundamental papel no desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação Especial e na materialização dos princípios da Educação Especial. Nos próximos tópicos, apresentaremos o histórico e a organização dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (EDU), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) e Faculdade de Formação de Professores (FFP).

4.1.1 Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação

A trajetória histórica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, *Campus* Maracanã, está relacionada à incorporação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto La-Fayette à Universidade do Distrito Federal, no ano de 1950. Em dezembro de 1968, a unidade de Educação passou a ser integrada à Faculdade de Filosofia e Educação como parte constitutiva da Universidade do Estado da Guanabara e, em 1971, a Faculdade de Educação passou a fazer parte do Centro de Educação e Humanidades (UERJ, 2012).

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (EDU) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde então, passou por quatro versões curriculares. Ao longo dos anos de 1976 a 1991, o curso de Pedagogia da EDU possuía seis habilitações (Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Educação do Deficiente Mental (nomenclatura utilizada na época) e Educação do Deficiente Auditivo). Este curso teve sua aprovação através da Resolução nº 473/76 e o aluno poderia optar para apenas uma habilitação. Com relação à sua estrutura curricular, o

curso previa quatro períodos comuns a todas essas habilitações e os quatro períodos finais seriam voltados especificamente para cada habilitação (UERJ, 2012).

Em 1991, houve uma reforma curricular por meio da Deliberação nº 22/91 da UERJ. Tal deliberação regulamentou uma nova estrutura para o curso de Pedagogia passando a possuir uma base comum de seis períodos, a todos os alunos, acrescida de mais dois períodos finais onde o discente poderia escolher por Prática de Ensino e elaboração de monografia de final de curso em uma das quatro áreas de concentração: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Magistério das Matérias Pedagógicas. Através da Portaria 366 de 19 de abril de 1995, esse curso foi reconhecido pelo MEC (UERJ, 2012).

Nessa época, a UERJ e a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro possuíam um convênio de cooperação mútua, na qual a UERJ ofertava cursos de extensão (como uma formação continuada) aos professores da rede municipal e, também, ofertava o curso de graduação de licenciatura plena de Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau (CPM). Esse curso de Pedagogia teve sua aprovação e regulamentação por meio da Deliberação nº 007 da UERJ em 1991 sendo reconhecido pelo MEC através da Portaria nº 021 de 1994. A partir do ano de 1995, após a extinção desse convênio, o curso foi aberto à comunidade em geral (UERJ, 2012).

No ano de 2003, após amplos debates, a EDU elaborou um novo currículo do Curso de Pedagogia ministrado presencialmente tendo como objetivo formar não só o professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos e o docente para crianças de 0 a 6 anos. Mas, buscava de igual forma, proporcionar a formação do pedagogo “capaz de desenvolver projetos pedagógicos em instituições educativas e instituições sociais diversas, públicas e privadas, além de atuar em movimentos sociais e ações coletivas e culturais com crianças, jovens e adultos”. Sendo posto em discussão no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERJ, esse currículo teve sua aprovação e foi encaminhado à reitoria em 2003 (UERJ, 2012, p. 5).

A partir de um novo debate relacionado ao currículo do curso conduzido na EDU e sustentado pela aprovação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução de 15 de maio de 2006), foi proposta a reformulação do Curso de Pedagogia e a criação do campo de atuação em Ensino Médio na Modalidade Normal. Aprovada nas instâncias internas da UERJ, a Deliberação nº 044/2011 buscou adequar o Curso de Pedagogia à Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL,

2006) (UERJ, 2012). É essa última reformulação que analisamos neste estudo e que propõe o Curso de Licenciatura em Pedagogia Presencial.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, em vigência, busca fornecer ao futuro profissional de Pedagogia uma formação múltipla e integral que o prepare para criar e realizar projetos pedagógicos nos diversos âmbitos de atuação educativa; nas tarefas relacionadas à docência, em tarefas de “planejamento e gestão assim como de execução de iniciativas desenvolvidas em instituições públicas e privadas, governamentais ou não-governamentais, associativas, sindicais e comunitárias, e em ações de movimentos sociais e de políticas públicas de educação e formação humana” (UERJ, 2012, p. 10). Apresenta como objetivos formar profissionais para atuação:

- na docência dos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos, na perspectiva da educação inclusiva;
- na docência na educação infantil em organizações governamentais ou não-governamentais;
- na docência em cursos de formação inicial e continuada de professores;
- na docência em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar;
- na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino;
- em tarefas de organização, desenvolvimento de projetos e experiências pedagógicas, em instituições públicas e privadas e em movimentos sociais (UERJ, 2012, p. 08 – 09).

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia é regido pelos seguintes princípios e orientações:

- **Flexibilidade:** garantida por um elenco de disciplinas que permitem diversos níveis de integração e pelo conjunto de eletivas a serem cursadas ao longo do curso. Para tanto, é de fundamental importância o compromisso com a carga horária docente destinada às eletivas;
- **Equilíbrio entre formação comum e específica:** estabelecido pela distribuição das disciplinas que compõem a base comum da formação durante os cinco primeiros períodos (em lugar de sua concentração no início do curso, como dispõe a proposta curricular em vigor);
- **Integração da atividade de pesquisa ao conjunto da formação:** possibilitada pelo componente Pesquisa e práticas pedagógicas que, desenvolvido desde o terceiro período do Curso, deverá se articular com as disciplinas de caráter eminentemente teórico – que poderão todavia destinar carga horária para trabalhos de campo;
- **Valorização da monografia:** pela constante avaliação do processo e pela criação de estratégias e mecanismos que assegurem que sua elaboração se realize de forma planejada e progressiva, ao longo do curso;
- **Abertura curricular:** caracterizada pela possibilidade de se incluírem no currículo, e desde que devidamente autorizadas e acompanhadas pelos docentes responsáveis, estudos independentes, atividades culturais, participação em eventos educacionais (UERJ, 2012, p. 15).

O curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU apresenta uma carga horária total de 3.890 horas, distribuídas ao longo de oito semestres letivos, sendo distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 4: Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU

TOTAL = 3.890 horas	
1.140 horas	Base Comum a todos os âmbitos de atuação do licenciado.
1.470 horas	Disciplinas obrigatórias específicas a cada um dos quatro campos de formação.
300 horas	Mínimo de disciplinas eletivas a serem escolhidas pelo aluno entre um conjunto oferecido a cada semestre pela Faculdade de Educação.
240 horas	Pesquisa e Práticas Pedagógicas.
360 horas	Estágio Supervisionado: 90 horas destinadas a cada um dos campo de formação.
200 horas	Atividades Acadêmico-científico-culturais.
180 horas	Monografia.

Fonte: UERJ, 2012.

Tomando como base o documento “*Lista com os Projetos de extensão da Faculdade de Educação de Março de 2020*”, disponível na página eletrônica da EDU, observamos que essa unidade acadêmica vem desenvolvendo os seguintes projetos voltados para a área da Educação Especial e Educação Inclusiva: *Projeto de leitura e escrita em língua Portuguesa para surdos como segunda língua* (busca levar os cursistas ao uso de tecnologia, incluindo dispositivos conectados em rede que leve os cursistas surdos a aprimorar seu desempenho de leitura e escrita da Língua Portuguesa); *Educação Inclusiva e vivência universitária: uma proposta para estudantes com deficiência intelectual e/ou autismo* (busca proporcionar vivência universitária para pessoas com deficiência intelectual e/ou transtorno do espectro autista que cursam ou já concluíram o Ensino Médio); *Alfabetização e letramento para estudantes com deficiência intelectual com ênfase no Plano Educacional Individualizado* (objetiva desenvolver um programa de formação docente para atuação com planos educacionais individualizados para este alunado). De acordo com esse documento, até a data de 25 de março de 2020, encontravam-se, ao todo, 24 projetos ativos na EDU (UERJ, 2020a).

Ainda, há na EDU, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED). O PROPED é um dos pioneiros na área da pesquisa e na formação de recursos humanos em Educação Especial, em nosso país, sendo também responsável por grande parcela das produções científicas do campo (REDIG; BURKLE; GLAT, 2009).

Atualmente, a Linha de Pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais*, que abarca pesquisas relacionadas ao campo da Educação Especial, conta com sete docentes¹⁹.

Não podemos deixar de destacar que os programas de Pós-Graduação impactam os cursos da graduação por conta dos grupos de pesquisa, nos quais também participam alunos da graduação, pela possibilidade de participação dos discentes como bolsistas nos projetos de iniciação científica e nos projetos de extensão que contribuem para a formação acadêmica dos mesmos.

4.1.2 Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

A história da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) é datada nos anos de 1960 a contar da criação do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS) por meio da promulgação da Lei nº 8.272 de 12 de junho de 1962, pelo Governador do antigo Estado do Rio de Janeiro, Celso Peçanha. O IEGRS, que tinha como objetivo atuar nos diferentes sistemas de ensino, acabou se tornando em um importante estabelecimento de ensino público localizado na Baixada Fluminense. Por iniciativa da Direção do Prof. Álvaro foi criado o Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN), através do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 198 de 15 de dezembro de 1965, que deveria seguir o currículo e as demais normas estabelecidas nos cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (MACHADO, 2010; UERJ, 2016).

Decorridos dois anos da implementação do CFPEN, ocorreu a criação da Faculdade de Educação, que passou a funcionar nas instalações físicas do IEGRS, com oficialização através do Decreto Estadual nº 12.875 de 28 de janeiro de 1967, sendo a única instituição de ensino superior público localizada na Baixada Fluminense até o ano de 2006. Em 1971, através do Parecer nº 210/70, o CFPEN foi transformado em Curso de Pedagogia passando a oferecer formação de especialistas nas habilitações em Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar. Os diplomas eram reconhecidos e expedidos pela Universidade Federal Fluminense (UFF) até 1981 em consonância a Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) que “determina que

¹⁹ As informações foram retiradas do site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED). Disponível em: <http://www.proped.pro.br/#>. Acesso em: 07 mar. 2021.

os diplomas expedidos por Unidades isoladas de ensino devem ser reconhecidos por uma Universidade pública” (UERJ, 2016, p. 4).

No ano de 1981, ocorreu a incorporação do Curso de Pedagogia do IEGRS à UERJ por conta da fusão entre o Estado da Guanabara e o Estado do Rio de Janeiro culminando com a sua desvinculação da UFF. Decretado pela ditadura militar no ano de 1975, o processo de fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara proporcionou o começo de um momento de instabilidades e indefinições quanto à continuidade da existência do curso de Pedagogia e, concomitante, à manutenção de um curso superior localizado na Baixada Fluminense. Esse fato ocasionou a mobilização de professores, servidores, alunos e entidades sociais provocando o movimento de resistência. Esse movimento culminou com uma importante vitória que foi a incorporação do curso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro no dia 3 de novembro de 1981, em consonância com a determinação da Lei nº 472/81. Dessa maneira, o curso de Pedagogia foi aprovado por meio do Parecer nº 349/83 do Conselho Estadual de Educação e pela Portaria nº 498 de 20 de dezembro de 1983, do Ministério da Educação e Cultura. Em 1987, através da Deliberação nº 164, a UERJ reconheceu o Curso de Pedagogia e determinou que fossem convalidados os diplomas emitidos (UERJ, 2016).

No ano de 1988, por determinação da Resolução nº 548 de 11 de novembro de 1988, ocorreu a mudança do Curso de Pedagogia para a “condição de Unidade Acadêmica da UERJ, vinculada ao Centro de Educação e Humanidades, com a denominação de Faculdade de Educação da Baixada Fluminense”. Dez anos depois, em 12 de setembro de 1998, através de acordos instituídos entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Prefeitura do Município de Duque de Caxias, aconteceu a desocupação da FEBF no prédio do IEGRS e foi realizada a sua transferência para o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) – 090, localizado no bairro da Vila São Luiz no Município de Duque de Caxias/RJ, até os dias atuais (UERJ, 2016, p. 4).

Entre os anos de 1997 e 2000, ocorreu uma reforma curricular do curso de Pedagogia da FEBF que ocasionou profundas alterações curriculares tomando como base sínteses teóricas, aspectos legais e aspirações da própria comunidade acadêmica da Unidade. Essas alterações estavam relacionadas ao abandono da habilitação de Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau; à organização do curso com o caráter da multihabilitação; à adoção do sistema de créditos e regime

semestral; definição dos eixos aglutinadores dos conteúdos programáticos das disciplinas e atividades de ensino (UERJ, 2016).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), provocaram um novo processo de reformulação curricular buscando a adaptação do Curso de Pedagogia da FEBF às mesmas. Dentro desse cenário, a Comissão de Reformulação Curricular, aprovada pelo Conselho Departamental da FEBF, apresentou pontos de convergências, dentre eles: as ementas serem apresentadas de forma mais clara; alteração do nome do curso para Licenciatura em Pedagogia e a necessidade de que o curso tivesse eletivas que aprofundassem conhecimentos nas demais áreas de atuação dos egressos (educação de jovens e adultos; Educação Inclusiva; educação e tecnologias da comunicação; educação não-formal; gestão de sistemas educacionais, entre outros). O projeto do curso foi aprovado pelo Conselho Departamental em 07 de abril 2008 e pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UERJ em 27 de agosto de 2008 (UERJ, 2016).

De acordo com o PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, o currículo vigente, aprovado em 2012, defende a docência como base da formação do pedagogo, com uma formação ampla que rompe com a visão disciplinar e dá destaque para a pesquisa e para o estágio curricular. As disciplinas eletivas são colocadas de maneira a possibilitar que cada aluno construa seu currículo de acordo com seus interesses para o aprofundamento de determinada área de atuação do pedagogo, dentre elas, a Educação Inclusiva.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF destina-se à formação inicial de professores para exercer as funções de “magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Gestão de Sistemas Educacionais, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (UERJ, 2016, p. 13). Conforme exposto no PPP, esse curso apresenta os seguintes princípios:

- 1 - a docência como base da formação do pedagogo, compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia;
- 2 - a concepção de que o professor, para além de ser um profissional da educação, é um profissional da cultura, constituindo a docência na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais;

- 3 – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania;
- 4 – a pesquisa como base na formação profissional;
- 5- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- 6 – a interdisciplinaridade como eixo curricular da formação de profissionais que deverão atuar em diferentes dimensões;
- 7 – a flexibilidade curricular oferecida, tanto a professores quanto a estudantes, através das ênfases curriculares concretizadas por um rol de disciplinas eletivas;
- 8 – a substituição das disciplinas obrigatórias por eixos integradores de áreas de estudo (UERJ, 2016, p. 13).

Para a obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia, o aluno deverá ter realizado seus estudos em um mínimo de oito e um máximo de catorze períodos. O curso tem como duração total 3.925 horas, distribuídas da seguinte maneira:

Tabela 5: Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF

Total = 3.925 horas	
2.970 horas	Disciplinas obrigatórias
495 horas	Mínimo de eletivas universais
360 horas	Estágio Supervisionado
100 horas	Atividades Complementares

Fonte: UERJ, 2016.

Segundo o documento “*Listagem de Projetos Ativos*” disponibilizado na página oficial da UERJ, observamos que a FEBF disponibiliza os seguintes projetos de extensão localizados no campo da Educação Especial e Educação Inclusiva: *Laboratório Educação e Diferenças* (objetiva a operacionalização do Laboratório Educação e Diferenças como um espaço que busca fomentar a construção de estratégias e de materiais pedagógicos que possam dar suporte à formação de professores e ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e Inclusiva); *Encontros com educadores na Baixada Fluminense: diálogos a respeito de inclusão e mediação* (busca propiciar a criação de estratégias de maneira coletiva para os processos de mediação e inclusão educacionais); *FEBF com o Rompendo Barreiras: Práticas Colaborativas no Atendimento Acadêmico Especializado* (visa proporcionar discussões sobre a Educação Inclusiva no ensino superior voltada para o aluno com deficiência) (UERJ, 2020b).

Além do curso de Licenciatura em Pedagogia, a FEBF também oferece o curso de Licenciatura em Matemática, o curso de Licenciatura em Geografia, dois cursos de especialização lato sensu (Organização do Trabalho escolar: Políticas e Processos;

Gestão dos Processos Educativos na Escola – Administração e Supervisão escolar). Também oferece o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas, oferecido desde 2007 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC) (UERJ, 2012).

O Mestrado²⁰ em Educação da FEBF apresenta três linhas de pesquisa: Educação, Comunicação e Cultura; Educação, Escola e seus sujeitos sociais; Educação, Movimentos Sociais e Diferenças. Atualmente, as linhas *Escola e seus sujeitos sociais* e *Educação, Movimentos Sociais e Diferenças* abarcam pesquisas relacionadas ao campo da Educação Especial e cada uma apresenta um professor.

4.1.3 Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores²¹

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP), localizado no *Campus* de São Gonçalo, almeja formar profissionais para o exercício de funções no Magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Esse curso teve seu reconhecimento por meio da Portaria Ministerial Nº 21/94 - D.O.U. de 06/01/1994 e sua recente reformulação foi aprovada pela Deliberação UERJ 30/2006.

A grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP está organizada por meio dos seguintes eixos: Conhecimento e linguagens na Educação Básica; Docência e Pedagogia na Educação Básica; Fundamentos Teóricos e Educação; Gestão e Organização do Trabalho na Escola; Temáticas Contemporâneas na Educação; Pesquisa em Educação; Estágio Supervisionado e Atividades Complementares. Esse curso possui carga horária total de 3.220 horas, distribuídas em 8 semestres, da seguinte maneira:

²⁰ As informações concernentes ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) foram retiradas da página oficial da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Disponível em: <http://www.ppgecc.uerj.br/sobreppgecc.html>. Acesso em: 28 fev. 2021.

²¹ As informações concernentes ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP) foram extraídas do site oficial do Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica - Sub-Reitoria de Graduação, na aba: *Descrição dos cursos*. Disponível em: http://www.dep.uerj.br/cursos/pedagogia_ffp.html. Acesso em: 29 dez. 2020.

Tabela 6: Distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP

Total = 3.220 horas	
2.560 horas	Disciplinas obrigatórias
260 horas	Mínimo de disciplinas eletivas
300 horas	Estágio Supervisionado
100 horas	Atividades teórico-práticas de aprofundamentos

Fonte: Fluxograma do curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP.

Segundo o documento “*Catálogo de Projetos de Extensão da FFP 2019*”, disponibilizado na página eletrônica da FFP, pudemos observar que a mesma disponibiliza os seguintes projetos localizados no campo da Educação Especial e Educação Inclusiva: *A prática do brincar na educação infantil e os processos de inclusão e/ou exclusão da diferença: a contribuição do estágio para a formação de professores* (objetiva realizar atividades reflexivas e formativas na área da Educação Infantil, sobre como a brincadeira pode contribuir para os processos de inclusão e/ou exclusão da diferença); *Os efeitos da terapia assistida por cães no desenvolvimento global de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista* (desenvolve projetos de pesquisa-intervenção nos campos das Intervenções Assistidas por Animais em parceria com a Clínica Escola criada pela Prefeitura de São Gonçalo) (UERJ, 2019). As informações contidas no catálogo sobre os projetos de extensão, dessa unidade acadêmica, também constam no documento “*Listagem de Projetos Ativos*” (UERJ, 2020b) disponibilizado na página oficial da UERJ.

A FFP oferece cursos de Mestrado e Doutorado em Educação por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU)²². Esse programa está organizado através da articulação entre as duas linhas de pesquisa: *Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas e Políticas, Direitos e Desigualdades*. Atualmente, a temática da Educação Especial encontra-se inserida na linha de pesquisa *Políticas, Direitos e Desigualdades* e conta com um professor.

²² As informações concernentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU) foram extraídas do página eletrônica oficial da Faculdade de Formação de Professores (FFP). Disponível em: <http://ppgedu.org/ffp/apresentacao.html>. Acesso em: 01 mar. 2020.

4.2 Formação docente para a diversidade: Educação Especial na perspectiva inclusiva em questão

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que norteiam os cursos de Pedagogia, aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), trouxeram mudanças para a formação de professores. De acordo com essas diretrizes é preconizado, no artigo 2º, que a atuação do licenciado em Pedagogia envolve o exercício da “docência 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 previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 01).

Segundo essas diretrizes, no artigo 4º, a docência assume um sentido ampliado transcendendo as atividades pedagógicas em sala de aula. Sendo assim, a perspectiva de docência apresentada supera os limites do âmbito escolar e ultrapassa o ato de ensinar ao serem acrescentadas as atividades de gestão e produção do conhecimento, consoante o trecho abaixo:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p. 02).

Ainda, segundo as DCN's (BRASIL, 2006), a formação do pedagogo deverá estar voltada para um contexto de atuação pedagógica que respeite a diversidade humana e contribua para a superação de exclusões e preconceitos. Conforme explicitado nos incisos V e X do artigo 5º, sobre o perfil do egresso, tais diretrizes mencionam que o profissional deverá estar apto para:

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

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (BRASIL, 2006, p. 02).

Em concordância com tal perfil proposto nessas diretrizes, os cursos de Pedagogia necessitam organizar e contextualizar sua estrutura curricular de maneira

que insiram conteúdos e contemplem atividades que proporcionem ao futuro docente vivências em distintos contextos de atuação pedagógica envolvendo, dentre esses espaços, alunos com deficiência no ensino regular. Nesse contexto, torna-se fundamental que os cursos de formação de professores busquem a superação e a eliminação de quaisquer maneiras de exclusão e desenvolvam uma formação docente compromissada com a diversidade e voltada para o efetivo atendimento das características individuais dos alunos (SOUZA, 2013a; PEDROSO, 2016).

Trazendo Michels (2005; 2017) para a discussão, a mesma salienta que as instituições de ensino superior são locais de disputa de conhecimentos nos quais são selecionados os conteúdos e valores que se pretendem trabalhar em detrimento de outros na composição da matriz curricular. Ainda, de acordo com a autora, os cursos de Pedagogia formam os professores dentro de uma determinada concepção de Educação Especial e deficiência e, concomitantemente, essa concepção pode influenciar a prática pedagógica a ser desenvolvida por esses profissionais no trabalho junto aos alunos com deficiência.

Há que se considerar, portanto, que a formação inicial de professores precisa vir acompanhada de discussões que problematizem o espaço ocupado pela Educação Especial na estrutura da sociedade. Assim como, possibilitar o aprofundamento de conteúdos que possam desnaturalizar as relações de desigualdade social e exclusões de grande parte dos alunos, dentre eles, os indivíduos com algum tipo de deficiência (SOUZA, 2013a).

Após a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (EDU) e da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), observamos que ambos os cursos apresentam, como perspectiva, a formação do licenciado em Pedagogia tendo como base a docência, atendendo ao perfil de formação docente proposto pelas DCN's (BRASIL, 2006). Esses cursos manifestam o compromisso com a relação entre teoria e prática e, do mesmo modo, também assinalam a importância de uma formação que contemple temáticas concernentes à educação de jovens e adultos, às relações étnico-raciais, à Educação Especial e à indissociabilidade entre a formação para a atuação tanto nos espaços escolares quanto para os demais espaços de educação e de formação humana.

Consoante as autoras Glat e Pletsch (2010), um dos desafios colocados para as instituições de ensino superior está relacionado à questão da formação de

profissionais que não apenas transmitam os conteúdos propostos, mas possam desenvolver novas condutas e práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade humana. Assim como, consigam propor novas estratégias de ensino e tornar as atividades e os conteúdos acessíveis possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos.

Não distante, Pletsch (2009, p. 148) ao trazer elementos para a formação inicial de professores sinaliza que os docentes devem valorizar a heterogeneidade de seu alunado como um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem e romper com as práticas tradicionais segregadoras. Ainda sobre os cursos de formação de professores, a autora defende que o atual dilema consiste em “produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade”.

Dentro desse contexto, observamos que no PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU é mencionado que, em sua reformulação, foi considerada a importância de uma proposta de formação de professores com atuação voltada para a docência compreendendo a indissociabilidade entre a formação para atuar tanto em espaços escolares como para atuar em movimentos sociais. Ademais, concernente à formação do licenciado em Pedagogia, consta nesse documento que:

[...] para atuar segundo a perspectiva de atenção à diversidade de sujeitos, tal como pensada pela presente reformulação, exigiu adotar o enfoque da educação inclusiva. É este um dos grandes desafios atuais da educação: a construção de uma escola e de uma sociedade inclusivas, que garantam o atendimento à diversidade humana (UERJ, 2012, p. 8).

Por sua vez, no PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, a temática da diversidade perpassa ao longo do documento sendo mencionado que a diversidade deve ser assumida na formação de professores com um olhar voltado para o respeito às diferenças e o compromisso com a justiça social. Também é ressaltado que refletir sobre a diversidade como um eixo articulador implica possibilitar, no decorrer da formação, situações que propiciem aos futuros docentes a compreensão de que a construção social da diferença pode causar segregação e produzir mecanismos de exclusão (UERJ, 2016).

Autores como Lima (2009), Souza (2013a) e Monico, Morgado e Orlando (2018) afirmam que a garantia da educação como um direito humano requer transformações

na maneira como as instituições de ensino superior estruturam e orientam os cursos de formação inicial de professores para que consigam alcançar uma formação comprometida com a perspectiva inclusiva.

Nesse aspecto, o curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF apresenta como um de seus fundamentos o compromisso com a educação pública como um direito social às crianças, jovens e adultos. Além do mais, evidencia a necessidade da busca por soluções coletivas que contribuam para os enfrentamentos de problemas na sociedade contemporânea. Também ressalta que para a realização de ações educativas é imprescindível que sejam consideradas as relações sociais, “étnico-raciais, de gênero e sexualidade, de laicidade e diversidade religiosa assumindo as diferenças culturais como elementos constitutivos das práticas educativas como condição para que uma educação socialmente referenciada possa se realizar de fato e de direito” (UERJ, 2016, p. 17).

Para a formação inicial de professores, o curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU sinaliza a importância de que sejam consideradas as individualidades dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização tendo, também como fundamento, a defesa da educação como direito a todos os cidadãos, consoante o trecho retirado de seu PPP:

Decorrem dos direitos básicos da cidadania a consideração desses diferentes públicos da atuação educativa e, muito especialmente, a integração dos educandos com necessidades especiais e com deficiências, tanto quanto o atendimento dos dispositivos legais específicos voltados para as populações afrodescendentes e indígenas. Além disso, a formação pedagógica não pode descurar dos múltiplos e singulares sujeitos da diversidade cultural, de gênero, geracional e profissional que compõem a riqueza da sociedade brasileira e exigem a educação como direito e princípio básico da formação humana (UERJ, 2012, p. 10).

No que tange aos objetivos delineados nos PPPs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados, percebemos que a EDU incorpora de forma explícita o enfoque da Educação Inclusiva ao propor, em um de seus pontos, a formação de profissionais que possam atuar “na docência dos anos iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos, na perspectiva da educação inclusiva” (UERJ, 2012, p. 8). Quanto aos objetivos e princípios do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, observamos que nenhum ponto apresenta claramente os pressupostos da perspectiva inclusiva.

Cabe destacar que, a nível de comparação, observamos que no PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU é demonstrado uma maior referência quanto

à importância de que as discussões voltadas para o campo da Educação Especial perpassem pela formação inicial de professores em seus âmbitos de atuação educativa. Procurando, assim, atender ao novo perfil do profissional que se delineia para ser capaz de desenvolver um atendimento à diversidade e à diferença.

Como, por exemplo, ao ser abordada a questão da formação para a atuação educativa no âmbito da Educação Infantil é ressaltado que essa etapa da educação básica demanda, além de outros aspectos, que o profissional deva ser capaz de “elaborar, desenvolver e avaliar projetos em creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade, inclusive relativos às necessidades educativas especiais, em articulação ou não com outros profissionais, além de familiares das crianças” (UERJ, 2012, p. 12).

Em seguida, ao ser abordado acerca do que necessita ser proporcionado por meio das disciplinas obrigatórias específicas, é enfatizado que as mesmas devem contribuir para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem ao futuro professor discussões e reflexões sobre a educação do “portador de necessidades educativas especiais”. Assim, ao se referir sobre o campo de atuação do licenciando no âmbito da Pedagogia nas Instituições e nos movimentos sociais, é mencionado que o docente precisa adquirir uma base sólida de conhecimentos pedagógicos relacionados ao “processo de inclusão educacional e social dos portadores de necessidades especiais” (UERJ, 2012, p. 19).

Cabe ressaltar que as autoras Nozi e Vitaliano (2012) salientam que ao longo da formação de professores é necessário que seja debatido sobre o papel da escola e da educação na atualidade, pois a Educação Especial na perspectiva inclusiva não se resume a matrícula do aluno com deficiência no ensino regular. Corroborando com essa temática, Glat (2011, p. 4) pondera que “[...] não basta que todos os alunos tenham igualdade de oportunidade de acesso à escola. É preciso que se reconheça e se trabalhe com as diferenças individuais do alunado, sobretudo aquelas que afetam diretamente o processo ensino-aprendizagem”. Senão, ao invés de ser excluído de ter acesso à escola, o aluno permanecerá excluído dos processos de escolarização na própria escola.

Isto posto, por meio da análise dos dados empreendida nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU e da FEBF, observamos que ambos os cursos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), apresentam como concepção uma formação de professores voltada para o atendimento à diversidade dos alunos,

o que inclui o trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência, e uma formação comprometida com a educação como um Direito Humano.

Assim, os próximos tópicos apresentam a análise sobre as disciplinas obrigatórias e as disciplinas eletivas que enfocam temáticas relacionadas ao campo da Educação Especial, ao campo do Desenvolvimento Humano e ao campo dos Direitos Humanos e Deficiência que compõem a estrutura curricular dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ (*Campi Maracanã, Duque de Caxias e São Gonçalo*).

4.3 Espaços para a problematização sobre a Educação Especial

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) redimensionou os rumos da escolarização dos estudantes com deficiência ao assumir a dimensão pedagógica em contraposição ao modelo médico. Essa política assumiu o modelo social da deficiência pautada na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2009).

De maneira mais enfática, reforçamos que a concepção de deficiência pautada no modelo social analisa a deficiência a partir das barreiras sociais que são impostas aos corpos com impedimentos. Essas barreiras são manifestas em ambientes restritivos que rejeitam as diferenças individuais e, com isso, impedem ou dificultam o desenvolvimento das pessoas e sua plena e efetiva participação social (DINIZ, 2007; DINIZ et. al, 2009). Porém, “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo” (DINIZ et. al, 2009, p. 65). A deficiência passa a ser entendida como constituinte da diversidade humana. Assim, “uma pessoa com deficiência não é simplesmente um corpo com impedimentos, mas uma pessoa com impedimentos vivendo em um ambiente com barreiras” (DINIZ et. al, 2009, p. 74).

Ainda de acordo com a CDPD, quanto ao direito à educação da pessoa com deficiência, é expresso que para “efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2009, p. 28).

Não distante, Nozi (2013) destaca que, nos dias atuais, tendo em vista a necessidade de formar professores para que possam atuar na Educação Especial na

perspectiva inclusiva, há pesquisas na área da Educação que enfatizam que os cursos de formação inicial de professores devam abranger conteúdos que focalizem as causas ambientais como fatores determinantes e apresentar análises que demonstrem que a percepção de deficiência também é uma leitura social das características dos sujeitos. Assim como, discussões pautadas no modelo social de análise da deficiência devem estar presentes como fundamento teórico para a diversidade e para o processo de acesso, permanência e aprendizagem do aluno com deficiência no ensino regular. Nesse sentido, a diferença entre os indivíduos deve ser considerada como um aspecto fundamental do desenvolvimento humano.

Isto posto, para além da análise das disciplinas obrigatórias e das disciplinas eletivas no campo da Educação Especial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU, FEBF e FFP, nossa análise também abrange as temáticas de Desenvolvimento Humano e Direitos Humanos e Deficiência.

4.3.1 Disciplinas específicas no campo da Educação Especial

Os cursos de Pedagogia, que possuem a responsabilidade pela formação inicial de professores, precisam proporcionar ao futuro docente um arcabouço de conhecimentos teóricos e práticos que o possibilite propor caminhos para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e reelaborar suas práticas pedagógicas para o atendimento à diversidade de seu alunado (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018).

Assim, nesse tópico, direcionamos nossas análises para o enfoque das disciplinas obrigatórias e das disciplinas eletivas específicas no campo da Educação Especial. Abaixo, no Quadro 4, apresentamos as disciplinas específicas presentes em cada curso de Licenciatura em Pedagogia, concernentes à essa temática.

Quadro 4 – Disciplinas específicas no campo da Educação Especial

	Pedagogia - EDU	Pedagogia - FEBF	Pedagogia – FFP
Disciplinas obrigatórias	Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais (1º período - 30h)		Educação Especial (4º período - 60 h)
	Questões atuais em Educação Especial (3º período - 60 h)		
	Educação Inclusiva e cotidiano escolar (5º período - 60 h)		

Disciplinas eletivas	Atendimento Educacional a educandos com deficiência física e múltipla deficiência (45 h)	Educação Especial e Inclusiva I (45 h)	Educação Especial (60 h)
	Atendimento Educacional ao Aluno com Deficiência Mental (30h)	Educação Especial e Inclusiva II (75 h)	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais (60 h)
	Atendimento Educacional ao Aluno com Deficiência Visual (30h)	Educação Especial I (45 h)	
	Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar (30h)	Educação Especial II (60 h)	
	Dificuldades e Problemas de Aprendizagem (30h)	Educação Especial para surdos (45 h)	
	Políticas Públicas de Educação Especial (30h)	Entre Letras e Sinais: Libras, Interpretação e Aprendizagem na escola Regular (45 h)	
	Tóp. Esp II - Educação e Surdez (30h)		
	Tóp. Esp II - Educação Gerontológica (30h)		
	Tóp. Esp II - Informática Aplicada à Educação Especial (30h)		
	Tóp. Esp II - Deficiência Visual e a Inclusão do Aluno de Educação Básica (30h)		
	Tóp. Esp II - Educação e Psicopatologia da Infância e Adolescência (30h)		
	Tóp. Esp II - Educação, Linguagem e Comunicação Alternativa (30h)		
	Tóp. Esp III - LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais na Educação Básica (30h)		
	Tóp. Esp III - Pesquisa em Educação Especial (30h)		
	Tóp. Esp III - Introdução à Prática Pedagógica e Psicomotora Hospitalar (30h)		
	Tóp. Esp III - Necessidades Especiais: Uma Abordagem Psicossocial (30h)		
	Tóp. Esp III - Novos Enfoques de Inteligência Humana como Facilitadora da Inclusão (30h)		
	Tóp. Esp III - Portadores Necessidades Educ. Esp. e seu Desen. Contexto Sociocultural (30h)		
	Tóp. Esp VI - Despatologização dos Problemas de Escolaridade (30h)		
	Tóp. Esp VI - Dificuldades de Aprendizagem: Uma Visão Crítica (30h)		

	Tóp. Esp VI - Educação e Saúde na Escola (30h)		
	Tóp. Esp VI - Interação Social do Aluno (30h)		
	Tóp. Esp VI - Práticas Psicomotoras na Escola (30h)		
	Tóp. Esp VI - Saúde Vocal do Professor (30h)		

Fonte: A autora, 2021. Elaborado com base nos documentos institucionais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU, FEBF e FFP.

Ao analisarmos a carga horária destinada às disciplinas obrigatórias específicas na área da Educação Especial, observamos que o curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU destina 150 horas do total de 3.890 horas a essa temática enquanto o curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP destina 60 horas do total de 3.220 horas. Já, o curso de Licenciatura em Pedagogia na FEBF, não possui disciplina obrigatória específica no campo da Educação Especial. É importante destacarmos que, analisando o quadro docente da FEBF, pudemos observar que somente no ano de 2015 houve um concurso para professor nessa área.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU, conforme consta em sua estrutura curricular, contempla a disciplina *Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais* que introduz o módulo básico de Língua Brasileira de Sinais por meio de Laboratório vivencial de Libras. Também oferece as disciplinas *Questões atuais em Educação Especial* e *Educação Inclusiva e cotidiano escolar* que abordam, de uma maneira geral, questões sobre a temática da Educação Especial, a historicização da construção social e histórica do conceito de deficiência, os paradigmas da Integração/Inclusão, a formação de professores voltada para a Educação Inclusiva, a escolarização do “portador de necessidades educacionais especiais”, adaptações curriculares e diversidade no Projeto Político Pedagógico para uma escola inclusiva (UERJ, 2012).

O curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP oferta a disciplina *Educação Especial* que discorre sobre temáticas como: a Política Nacional de Educação Especial, procedimentos pedagógicos relacionados à educação do “sujeito portador de necessidades educacionais especiais” e discussões sobre o conceito e desenvolvimento do conceito de excepcionalidade (Site da FFP, 2020).

Conforme já apresentado, quanto à carga horária total direcionada ao cumprimento das disciplinas eletivas, o curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU direciona 300 horas, enquanto a FEBF dedica 495 horas e a FFP disponibiliza 260

horas. Cabe ressaltar que as disciplinas eletivas possuem caráter complementar e devem ser selecionadas pelos graduandos, de maneira que consigam adquirir um aprofundamento teórico relacionado à área de interesse de sua atuação profissional (OLIVEIRA; ORLANDO, 2016).

Embora conste, no Quadro 4, a listagem completa das disciplinas eletivas relacionadas ao campo da Educação Especial do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU, somente tivemos acesso às ementas das disciplinas eletivas que estavam sendo oferecidas no semestre e, portanto, disponibilizadas no site oficial da UERJ. Sendo estas: *Atendimento Educacional a educandos com deficiência física e múltipla deficiência*, *Gestão de pessoas nas organizações* e *Dificuldades e problemas de aprendizagem*.

A disciplina *Atendimento Educacional a educandos com deficiência física e múltipla deficiência* apresenta como finalidade levar o discente a compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência física e múltipla, o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada e Tecnologia Assistiva, construir diferentes tipos de pranchas de comunicação e adaptar atividades escolares (Site da UERJ, 2019).

Já, as disciplinas eletivas *Gestão de pessoas nas organizações* e *Dificuldades e problemas de aprendizagem*, não são específicas da área da Educação Especial, mas trazem contribuições relacionadas às pessoas com deficiência. Respectivamente, a primeira disciplina aborda questões acerca do trabalho do pedagogo no mundo corporativo tendo como foco a gestão da diversidade no contexto organizacional trazendo temáticas e conceitos concernentes à Lei de Cotas e de Lei de Acessibilidade e, a segunda, discute sobre as possíveis características e causas dos distúrbios de aprendizagem, assim como, sobre os problemas de aprendizagem que possam afetar os “portadores de necessidades educativas especiais” (Site da UERJ, 2019).

Conforme a estrutura curricular e o ementário do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, foram encontradas seis disciplinas eletivas específicas. Entretanto, observamos que as disciplinas eletivas *Educação Especial e Inclusiva I* e *Educação Especial I* apresentam a mesma carga horária, ementa, objetivos e referência bibliográfica. Da mesma forma, as disciplinas *Educação Especial e Inclusiva II* e *Educação Especial II* também apresentam os mesmos dados, exceto a carga horária.

De acordo com o ementário, as disciplinas eletivas *Educação Especial e Inclusiva I* e *Educação Especial I*, discorrem a respeito da historicização do advento das Escolas Especiais contrapondo a educação geral e a Educação Especial e apresentam os conceitos de “normalidade” e “deficiência”. As disciplinas *Educação Especial e Inclusiva II* e *Educação Especial II*, indicam discussões concernentes à retirada da Educação Especial do contexto clínico e normalizante e apresentam questionamentos sobre aspectos legais, sociais, econômicos e políticos que direcionam a Educação Especial e a inclusão (Site da UERJ, 2019).

De maneira mais específica, as disciplinas eletivas *Educação Especial para surdos* e *Entre Letras e Sinais: Libras, Interpretação e Aprendizagem na escola Regular* expõem questões tanto teóricas quanto práticas voltadas para o processo de aprendizagem e atendimento escolar dos alunos surdos (Site da UERJ, 2019).

Embora não seja uma disciplina eletiva específica na área da Educação Especial, o curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF também oferece a disciplina *Tendências Atuais no ensino de Educação Física* que introduz a temática de Educação Física e sua relação com as atividades recreativas na educação infantil, no ensino fundamental incluindo “portadores de necessidades especiais” (Site da UERJ, 2019).

Com relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP, são oferecidas as disciplinas eletivas *Educação Especial* e *LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais* relacionadas ao campo da Educação Especial. Tomando como base os indicativos em suas ementas, a disciplina de *Educação Especial* traz questões sobre os conceitos de normalidade e deficiência sob diferentes enfoques (biológico, socioantropológico, psicossocial), sobre procedimentos pedagógicos direcionados para o aluno “portador de necessidades educacionais especiais”, marcos Legais da Educação Inclusiva e a formação do professor e a diversidade no processo de ensino e aprendizagem. A disciplina *LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais* discorre acerca de vastas temáticas, dentre elas: os Classificadores em Língua Brasileira de Sinais, a utilização do alfabeto manual, datilologia e o uso de numerais em Libras (Site da UERJ, 2020).

Nesse cenário, percebemos que, embora os cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU, FEBF e FFP ofereçam disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas conexas ao campo da Educação Especial, essa temática ainda permanece sendo vista, de forma predominante, nas disciplinas específicas dessa área.

Nozi (2013) acrescenta à nossa análise, ao mencionar que existe uma descontinuidade entre as disciplinas ofertadas na grade curricular dos cursos de formação de professores de modo que não há também, uma articulação entre os conteúdos, ou seja, as disciplinas são apresentadas de forma fragmentada. Ainda segundo a autora, as disciplinas do campo da Educação Especial apresentam uma carga horária muito baixa sendo fundamental que ocorra o aumento do tempo destinado a essa temática e que, a mesma, seja um tema transversal que perpassasse por outras disciplinas ao longo da formação.

Não distante, Cruz e Glat (2014) mencionam que, por vezes, as temáticas relativas à escolarização dos alunos com deficiência permanecem isoladas a um dos “quadrinhos” que constituem a matriz curricular dos cursos. Dessa forma, pretende-se formar professores para a perspectiva inclusiva, mas com um currículo em que a Educação Especial continua “segregada”. De acordo com esses autores,

Nesse contexto fragmentado, desprovido da noção de complementaridade dos saberes presentes no currículo, aqueles relativos à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais raramente dialogam com os demais componentes curriculares; como uma ilha, dentre outras, ficam isolados num oceano de contradições (CRUZ; GLAT, 2014, p. 265).

Nesse cenário, Rodrigues (2017) corrobora com nossa análise ao apontar para a necessidade de que os conteúdos relacionados à perspectiva inclusiva estejam incutidos nas demais disciplinas dos cursos de formação de professores. Pois, a existência de disciplinas isoladas pode levar o graduando a ter a percepção da existência de uma Pedagogia tida como “normal”, desenvolvida na composição das disciplinas do curso, e uma Pedagogia considerada “especial”, que seriam tratadas em disciplinas específicas do curso, o que se torna contraditório frente a perspectiva da formação do futuro docente para a diversidade.

Segundo essa concepção e, dialogando com o autor acima citado, Pedroso (2016, p. 53-54) ressalta que, como consequência da concepção da existência de uma Educação Especial e uma educação geral, persistirá a ideia de que o atendimento voltado para o aluno com deficiência deverá ser realizado por um especialista que, por sua vez, terá sua formação em outro espaço formativo. Ou seja, uma formação que não ocorrerá nos cursos de Pedagogia. Para a autora, essa situação se torna complexa, pois no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva, o espaço físico ocupado por grande parte desses alunos é a sala de aula do ensino regular e a “Educação Especial tem a incumbência de orientar a reorganização da escola e

garantir os apoios necessários para que tais alunos transponham os obstáculos que os impedem de usufruir plenamente a escola”.

Embora os cursos estudados ofereçam disciplinas eletivas com aprofundamento em Educação Especial, a questão que se levanta é que não há a garantia de que o discente as cursará, tendo em vista que estão condicionadas às opções particulares de escolha. Conforme ressaltam Oliveira e Orlando (2016), muitas vezes são disponibilizadas como eletivas, disciplinas que seriam fundamentais para a formação inicial de professores que, por sua vez, somente terão a preocupação em cursá-las os alunos que já tiveram contato ou que possuem interesse na área. Como consequência, conhecimentos importantes ficarão restritos a um pequeno grupo e, quando tais conhecimentos forem demandados em sala de aula, muitos docentes não os terão.

4.3.1.1 Libras como disciplina curricular obrigatória no curso superior

Conforme mencionado anteriormente, o Decreto nº 5.626 de 2005 (BRASIL, 2005), regulamentou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como uma disciplina curricular devendo estar inserida, de forma obrigatória, nos currículos dos cursos de Fonoaudiologia e de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior. Desde então, as instituições de ensino superior estão tendo que realizar reformas curriculares com o objetivo de atender a essa exigência legal (MERCADO, 2012).

No ano de 2015, a inclusão da disciplina de Libras nas licenciaturas foi reforçada com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) que orientou que deverão ser garantidos 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, 2015b, p. 11, grifo nosso).

A autora Martins (2008, p. 195) nos ajuda a refletir que o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) representou uma significativa conquista nas lutas políticas e legislativas referentes aos direitos da comunidade surda, principalmente no que se refere aos direitos educacionais. No entanto, a autora ressalta que é necessário que

as instituições de ensino superior tenham o cuidado de não oferecer de forma superficial o ensino de Libras e nem tomar como “uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade”. A mesma, ainda salienta que o ensino dos surdos no ensino regular requer que o professor tenha conhecimentos sobre a cultura e a comunidade surda.

Não distante, Mercado (2012) sinaliza que, dentre os dilemas concernentes ao processo de implementação da disciplina de Libras no ensino superior, destacam-se aspectos como: pouca carga horária, falta de sistematização dos conteúdos entre as demais disciplinas da graduação, informações de cunho generalistas acerca da pessoa surda e da surdez e a superficialidade quando se refere às práticas comunicativas com a criança surda. Tais aspectos impedem que o futuro professor possua condições de atuar na educação de surdos.

Para a referida autora, torna-se fundamental que a formação oferecida pelos cursos de Pedagogia proporcione ao futuro professor mais do que conhecimentos básicos de sinais para que consiga se comunicar com esses alunos, mas ofereça condições para que o mesmo possa ter conhecimento para saber lidar com as especificidades do aluno surdo em seu processo de escolarização (MERCADO, 2012).

Partindo para uma análise mais específica, com relação à presença da disciplina de Libras na composição da estrutura curricular dos três cursos presenciais de Licenciatura Pedagogia da UERJ, observamos que a Faculdade de Educação (EDU) é a única que oferece essa disciplina com natureza obrigatória. Trata-se da disciplina *Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais* que é oferecida no primeiro período.

Apesar da obrigatoriedade mencionada nas legislações para que a temática de Libras seja uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP) oferta essa temática como uma disciplina eletiva denominada *LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais*.

De forma semelhante, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) também oferta a temática de Libras por meio da disciplina eletiva *Entre Letras e Sinais: Libras, Interpretação e Aprendizagem na Escola Regular*, que acaba sendo obrigatório para o cumprimento da matriz curricular. Todavia, conforme exposto no Projeto Político Pedagógico do curso de

Licenciatura em Pedagogia da FEBF, o mesmo está passando por uma revisão em decorrência da Reforma Curricular que se encontra em andamento. Dentre as futuras mudanças, deliberadas pelo Conselho Departamental da FEBF, em atendimento à Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) foram aprovadas reformulações para que seja garantido no curso de Pedagogia a mudança da disciplina eletiva *Entre Letras e sinais: Libras, Interpretação e Aprendizagem na Educação Regular* em disciplina obrigatória (UERJ, 2016).

Passando para uma discussão mais abrangente, ao analisarmos o PDI da UERJ, observamos referência quanto à formação inicial de professores para Educação Especial na perspectiva inclusiva no aspecto que se refere à inclusão da disciplina de Libras na estrutura curricular. Esse fato é resultante do processo de adequação dos currículos das licenciaturas aos parâmetros curriculares que vem sendo instituídos por normativas publicadas a partir do ano de 2006 (UERJ, 2014).

Segundo o PDI da UERJ, como uma das principais estratégias para o quadriênio (2012 – 2015), a UERJ destacou a adequação dos currículos aos novos parâmetros com inclusão de novas disciplinas e, dentre elas, a introdução do ensino de Libras. No entanto, o mesmo sinaliza que dificuldades são postas para essa efetivação em decorrência da carência de professores titulados que tenham o domínio dessa língua. Nesse cenário, foi apontada a seguinte ação a ser desenvolvida pela UERJ: “Consolidação do ensino de Libras nos cursos de licenciatura e a finalização do processo de diferenciação curricular entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado, conforme dispõem as diretrizes em vigor” (UERJ, 2014, p. 37).

Todavia, sinalizamos que, tanto no PDI da UERJ quanto nos PPPs dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU e da FEBF, não percebemos referências quanto à presença e/ou contratação do profissional Intérprete de Libras para a instituição e nem menção quanto à existência de Núcleo de Acessibilidade.

Uma observação sobre a disciplina eletiva *Entre Letras e Sinais: Libras, Interpretação e Aprendizagem na Escola Regular*, do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, diz respeito ao fato de que, embora essa disciplina não aparecesse como uma disciplina obrigatória no fluxograma e nem fôssemos informados pela secretaria e/ou pelos professores da obrigatoriedade em cursá-la, os alunos de períodos mais avançados nos alertavam para que a cursássemos alegando que a mesma era um dos requisitos para a conclusão do curso e obtenção do diploma.

Quanto à inclusão da disciplina de Libras no currículo das licenciaturas, os autores Cruz e Glat (2014, p. 263) fazem um importante posicionamento ao explicitarem que:

Se em algumas instituições de ensino superior foi como se as pessoas surdas tivessem começado a frequentar escolas a partir de 2005, em outras a inserção compulsória do Ensino de Libras nos currículos de seus cursos de Licenciatura foi interpretada como o tratamento adequado às questões da Educação Inclusiva ou da Educação Especial. É como se uma demanda particular da pessoa surda traduzisse aquelas relacionadas à pessoa cega, ou com deficiência intelectual, ou com altas habilidades, por exemplo.

Nesse sentido, os mesmos autores apontam que a inserção da disciplina de Libras nos currículos de formação de professores trata somente da especificidade de um grupo determinado de indivíduos e, “não representa, portanto, como algumas instituições de ensino superior vêm alegando, que a formação para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais está “atendida”” (CRUZ; GLAT, 2014, p. 263).

Isto posto, para além da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, cumpre destacar que, autores como Nozi e Vitaliano (2012), Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) e Nozi (2013), ressaltam que é imprescindível que os professores, no processo de formação inicial, tenham conhecimentos sobre as deficiências. Dessa forma, esses saberes contribuirão para que o professor reveja o planejamento das atividades propostas e possa intervir pedagogicamente de maneira mais adequada na perspectiva inclusiva na sala de aula de ensino regular.

4.3.1.2 Disciplinas voltadas para a pesquisa

Para além das disciplinas obrigatórias específicas do campo da Educação Especial, os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação (EDU) têm a possibilidade de cursarem disciplinas eletivas que discutem temas relacionados à inclusão escolar, como é caso da disciplina eletiva restritiva de *Pesquisa e Práticas Pedagógicas I, II, III e IV*.

A partir do terceiro período do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU, o aluno começa numa prática de pesquisa visando a formação do professor pesquisador por meio da disciplina Pesquisa e Práticas Pedagógicas, podendo escolher uma dentre as seguintes temáticas de estudo: Subjetividade e Formação Humana; Educação Inclusiva e Continuada; Políticas Públicas; Avaliação e Gestão de

Educação; Infância; Ciências Sociais e Educação; Educação à Distância e Estudos Aplicados.

O foco dessa disciplina consiste na “integração dos diversos componentes curriculares, tanto quanto à consolidação dos campos de formação e à articulação entre a formação teórica e as experiências derivadas do estágio curricular” (UERJ, 2012, p. 22).

Esse componente curricular é desenvolvido durante quatro semestres consecutivos, com início no terceiro período e seguindo até o sexto período, perfazendo um total de 240 horas. Cabe à disciplina de Pesquisa e Práticas Pedagógicas proporcionar ao discente a relação entre pesquisa, formação docente e prática pedagógica; promover a articulação entre a formação teórica e as experiências oriundas do estágio curricular e possibilitar ao aluno o desenvolvimento de um projeto relativo a uma problemática educacional. Apresenta como culminância a elaboração de uma monografia, que integra um dos requisitos para a conclusão do curso, devendo ser realizada ao final do curso de Licenciatura em Pedagogia (UERJ, 2012).

Assim, os quatro períodos do componente curricular Pesquisa e Práticas Pedagógicas terão continuidade com a disciplina eletiva restritiva *Monografia em Educação I e II* (seguindo a temática de estudo escolhida em Pesquisa e Práticas Pedagógicas), perfazendo um total de 180 horas, que é conduzida nos dois períodos finais do curso de Licenciatura em Pedagogia, dedicados à monografia (UERJ, 2012).

Abaixo, estão descritos os conteúdos, em caráter indicativo, a serem trabalhados e as atividades a serem desenvolvidas por este componente curricular. Mas, antes, achamos pertinente trazer a observação de que “a fixação desses conteúdos, tanto quanto de seus desdobramentos em temáticas específicas deverá ser registrada na proposta de cada professor-orientador, e periodicamente reexaminada em reuniões de acompanhamento e avaliação” (UERJ, 2012, p. 23).

Quadro 5 – Conteúdos trabalhados no componente curricular Pesquisa e Práticas Pedagógicas do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU

1º período	Modos de ler, discutir, estudar e sistematizar o conhecimento; modos e métodos de observação em escolas e em outras instituições e movimentos sociais; práticas de observação; exercícios de escrita autônoma; participação em jornada ou outro tipo de encontro.
2º período	Modos de organização de práticas e de projetos de ação pedagógica no cotidiano em escolas e em instituições e movimentos sociais; exercícios de escrita autônoma; visitas programadas e estudos do meio sociocultural; organização de jornada de estudo e discussão;
3º período	Organização de projetos de pesquisa em escolas, em outras instituições e em movimentos sociais; organização de seminário temático relativo ao conteúdo

	específico de cada grupo (com participação interna e/ou externa); exercícios de escrita autônoma (artigo para publicação); visitas programadas e estudos do meio sociocultural;
4º período	Elaboração do projeto de trabalho de monografia (organização da temática de pesquisa e de ações práticas para organização do <i>corpus da</i> pesquisa); visitas programadas; organização de seminário temático relativo ao conteúdo específico de cada grupo (com participação externa).

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU (UERJ, 2012, p. 23).

De acordo com a proposta de formação de professores explícita no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU, para que o licenciando possa atuar de acordo com a perspectiva da diversidade humana é indispensável que seja proporcionado o desenvolvimento de pesquisas e práticas que busquem contribuir para:

[...] a instituição de novas exigências de qualidade no atendimento educacional, além de constante articulação com a sociedade, suas práticas sociais, tanto quanto com os sistemas de ensino em suas diferentes etapas e modalidades, de forma a garantir a qualificação e a participação de educadores e de educandos no patrimônio de conquistas técnico-científicas e culturais, incluindo-se o domínio dos complexos processos de produção da existência no mundo do trabalho. A formação para a pesquisa permeia, pois, todo o curso, não constituindo formação profissional específica, mas ênfase que, materializando-se no cotidiano da formação pela participação efetiva dos alunos na produção do conhecimento na Universidade e fora dela [...] (UERJ, 2012, p. 08).

A título de comparação, o curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP oferece as disciplinas obrigatórias *Pesquisa em Educação III* e *Pesquisa em Educação IV*, perfazendo um total de 120 horas, que não abrangem temáticas específicas se comparado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU, mas apresentam questões pontuais sobre o processo da pesquisa. Tais disciplinas, conforme suas ementas, trazem discussões sobre a importância da pesquisa na construção do conhecimento científico durante a formação do professor-pesquisador, sobre concepções teórico-metodológicas de pesquisas e oferecem subsídios aos alunos para a elaboração dos projetos de monografia (Site da FFP, 2020).

Apresentam como continuidade, as disciplinas obrigatórias de *Seminário de Monografia I* e *Seminário de Monografia II*, totalizando 120 horas, que são destinadas para a orientação coletiva dos trabalhos de monografia e o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Esse curso também oferece as disciplinas eletivas *Pesquisa em Educação* (30h) e *Pesquisa e Educação: questões teórico metodológicas* (45h) que apresentam análises de maneira ampla sobre a relação entre pesquisa e educação e o sentido na pesquisa na formação dos professores (Site da FFP, 2020).

Por sua vez, o curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF oferece a disciplina eletiva *Seminários de Pesquisa* que fica a critério do aluno cursá-la. Essa disciplina possui um total de 45 horas que são direcionadas para que os discentes possam conhecer as linhas de pesquisa dos docentes e começar os processos de atividades de iniciação científica e estruturação de seus projetos de pesquisa (Site da UERJ, 2019).

Corroborando com a análise, as autoras Van-Dal e Oliveira (2016) afirmam que a presença da disciplina de pesquisa na formação inicial do professor abre espaço para que o aluno aprofunde conhecimentos e possibilita que o mesmo possua condições para que a sua atuação pedagógica no cotidiano do ambiente educacional seja associada à investigação. Portanto, a pesquisa pode contribuir para que o futuro docente possa se constituir enquanto um sujeito crítico e reflexivo, aprendendo a observar a realidade escolar, propor questões e indicar caminhos alternativos em sua prática pedagógica.

Dentro dessa discussão, Oliveira e Mendes (2017) salientam que as disciplinas voltadas para a pesquisa não têm aparecido como prioridade no currículo de formação de professores nas universidades sendo que são tão importantes quanto à presença das disciplinas básicas na organização curricular. Todavia, em consonância com as autoras, a disciplina de pesquisa se constitui como um importante componente que deve estar presente nos cursos de licenciaturas, pois possibilita ao futuro docente o desenvolvimento de habilidades para pesquisar e refletir sobre as dificuldades de sua prática pedagógica cotidiana. E, de igual forma, está associada ao perfil de profissional que se busca formar.

4.3.2 Disciplinas no campo do Desenvolvimento Humano

Nos estudos realizados por Nozi e Vitaliano (2012) e Nozi (2013), as autoras evidenciaram que, de acordo com produções acadêmicas existentes na área de Educação Especial, um dos saberes recomendados para a formação inicial de professores para atuar junto ao aluno com deficiência diz respeito ao conhecimento sobre as teorias do desenvolvimento humano. Visto que, essa temática pode contribuir para que o professor possa estruturar sua prática pedagógica e escolher quais materiais e quais procedimentos serão mais adequados no processo de ensino e

aprendizagem dos alunos com deficiência e, possa também, ressignificar suas concepções e práticas cristalizadas que, por vezes, são errôneas sobre as possibilidades de desenvolvimento desses alunos.

Dos autores citados por Nozi (2013), acrescentamos a essa discussão as análises de Beyer (2006) que sinaliza a importância de que haja uma revisão conceitual acerca da representação construída da pessoa com deficiência. O autor destaca que, pautados no modelo clínico, o indivíduo é socialmente visto como incompleto e, ainda explicita que:

A criança com necessidades especiais não é uma criança ontologicamente *deficiente*, porém uma criança como todas as demais, com particularidades definidas na sua aprendizagem. Não é uma criança marcada pelo déficit, porém alguém que reúne uma série de atributos que podem pesar favoravelmente para uma aprendizagem significativa e eficaz (BEYER, 2006, p. 9, grifo do autor).

Segundo o autor, acima citado, para além da representação social sobre as pessoas com deficiência outro ponto a ser destacado é a postura da sociedade ligada a uma práxis limitante acerca dos seus potenciais. Muitas dessas pessoas “poderiam desenvolver e adquirir uma maior autonomia pessoal, social e profissional, porém isto não ocorre devido precisamente aos controles e cerceamentos sociais” (BEYER, 2006, p.10).

Conforme sinaliza a autora Pletsch (2009, p. 145), a formação de professores, em nível superior, precisa atender às necessidades e aos desafios postos no mundo contemporâneo para que futuro docente possa “dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano”.

Abaixo, no Quadro 6, seguem as disciplinas obrigatórias e disciplinas eletivas localizadas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU, FEBF e FFP relacionadas à temática do Desenvolvimento Humano.

Quadro 6 – Disciplinas no campo do Desenvolvimento Humano

	Pedagogia – EDU	Pedagogia - FEBF	Pedagogia – FFP
Disciplinas obrigatórias	Psicologia do Desenvolvimento Humano e Educação (1º período - 60h)	Educação, Linguagem e Conhecimento I A (1º período - 90 h)	Psicologia e Educação I (1º período - 60h)
	Processos de Desenvolvimento Infantil e Educação (2º período - 60h)	Educação, Linguagem e Conhecimento III A (3º período - 90h)	Psicologia e Educação II (2º período - 45h)

Disciplinas eletivas		Tópicos Especiais em Psicologia do Desenvolvimento (90h)	
		Tópicos Especiais em Psicologia do Desenvolvimento II (45h)	
		Educação Psicomotora (45h)	

Fonte: A autora, 2021. Elaborado com base nos documentos institucionais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU, FEBF e FFP.

Na disciplina obrigatória *Educação, Linguagem e Conhecimento III A* do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, dentre os aspectos apresentados acerca do Desenvolvimento Humano, assim como, das dificuldades de aprendizagem e inadequação pedagógica, a mesma indica a perspectiva das “necessidades educativas especiais” com enfoque nas adaptações curriculares e discussões sobre o estudo de propostas curriculares para a Educação Especial (UERJ, 2016).

Entretanto, com base nas ementas, percebemos que as disciplinas obrigatórias dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU e da FFP mencionadas no quadro acima, assim como, na disciplina obrigatória *Educação, Linguagem e Conhecimento I A* do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, as mesmas apresentam discussões e reflexões de forma abrangente sobre as perspectivas teóricas de Desenvolvimento Humano e aprendizagem. Contudo, não conseguimos observar conteúdos relacionados especificamente aos alunos com deficiência. O mesmo acontece com as disciplinas eletivas do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF no campo do Desenvolvimento Humano.

Cumpramos destacar que as disciplinas eletivas *Tópicos Especiais em Psicologia do Desenvolvimento* e *Tópicos Especiais em Psicologia do Desenvolvimento II*, do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, apresentam os mesmos objetivos, ementas e referência bibliográfica, com exceção da carga horária.

Dentro dessa situação, destacamos que, para que o sistema educacional possa promover o acesso, a permanência e condições de aprendizagem dos alunos com deficiência, não é cabível que na formação de professores questões relacionadas “a alunos com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento sejam trabalhadas fora do contexto, alijados das demais disciplinas que tem implicação direta no trabalho pedagógico cotidiano do professor” (ANTUNES; GLAT, 2011, p. 11).

Rodrigues (2017) apresenta pertinentes questionamentos que nos ajudam a refletir sobre a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ao propor as seguintes interrogações:

Como é possível, por exemplo, lecionar Psicologia da Aprendizagem sem falar nas dificuldades de aprendizagem? Ou, noutro exemplo: como é possível falar de Desenvolvimento Curricular sem nos referirmos explicitamente às metodologias e aos princípios da diferenciação do currículo? A infusão pressupõe, assim, que todos os conteúdos que digam respeito à educação e ao ensino de alunos com dificuldades sejam integrados nas disciplinas “regulares”. Claro que essa integração de conteúdos tem de ser feita de uma forma muito prudente e, sobretudo, controlada para que eles não sejam “esquecidos” e desvalorizados (RODRIGUES, 2017, p. 36).

Cabe destacar que, Bueno (1999, p. 18), já expunha essa problemática ao afirmar que a mera inserção de conteúdos relacionados à Educação Especial não assegura discussões aprofundadas da área, do mesmo modo que:

Não basta incluir nos currículos de formação de professores “conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais” (Brasil/MEC, p. 59), pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional.

Corroborando com nossa análise, Pedroso (2016, p.54) salienta que o movimento em prol da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe não apenas um sistema educacional compromissado com o ensino da diversidade, mas, igualmente, professores que possuam subsídios para atender às especificidades dos alunos com deficiência. Considerando esse cenário, a mesma pontua que a inclusão de apenas uma ou duas disciplinas relacionadas à Educação Especial não apresentará a garantia de que o futuro docente adquira saberes necessários para atuar com o aluno com deficiência e “não possibilitará avançar na direção de uma formação reflexiva do professor, comprometida com a escola e com suas demandas reais”.

4.3.3 Disciplinas no campo dos Direitos Humanos e Deficiência

A Educação Inclusiva na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009, p. 28) apresenta como objetivo o pleno desenvolvimento “da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais, que a levem à plena participação social, em uma sociedade mais justa e igualitária”. Pautados nessa Convenção, a educação é reconhecida como um Direito Humano a todos os indivíduos e a deficiência passar ser analisada a partir da imposição de barreiras sociais.

Segundo Caiado (2009), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) evidenciou a importância de que os cursos de formação de professores possam conscientizar o futuro docente sobre os Direitos Humanos, a eliminação de preconceitos e estereótipos e, de igual forma, instrumentalizá-lo para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência em seu processo de escolarização.

Não distante, a autora Lima (2009) ressalta que um dos desafios dos dias atuais é a existência de uma escola que acolha e atenda a todos os alunos sem distinção. Esse fato requer uma formação acadêmica que possibilite a compreensão e a conscientização da educação como um direito para a construção de práticas educativas que contemplem a diversidade e a participação de todos os indivíduos nas atividades propostas. Nesse contexto, a formação de professores, pautada na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, necessita ter como horizonte o compromisso da educação como um direito de todos os indivíduos buscando garantir o acesso, a permanência e condições de aprendizagem dos alunos com deficiência (MONICO; MORGADO; ORLANDO, 2018).

Corroborando com essa discussão, as autoras Nozi e Vitaliano (2012, p. 343) destacam que nos cursos de formação de professores é necessário que sejam discutidas questões concernentes às barreiras sociais que, por vezes, impedem a presença do aluno com deficiência no ensino regular. Ainda para as autoras, na medida em que os professores tiverem o entendimento sobre as contradições que perpassam dentro e fora das escolas, os mesmos “saberão lidar melhor com os conflitos que possam ocorrer. Conflitos estes que são inerentes à convivência diária entre indivíduos e próprios dos seres humanos”.

Dentro desse cenário, a formação inicial de professores necessita ser repensada para que possa se adequar aos atuais contextos educacionais e possa contribuir para a construção de uma escola comprometida com a democracia. A escolarização dos alunos com deficiência implica que os cursos de graduação, responsáveis pela formação de professores, assumam a responsabilidade pelos processos formativos com vistas ao atendimento desse alunado e às demandas cotidianas dos sistemas educacionais (ANTUNES; GLAT, 2011; NOZI, 2013; CRUZ; GLAT, 2014; RODRIGUES, 2017).

Segue, abaixo, as disciplinas obrigatórias e as disciplinas eletivas localizadas no campo dos Direitos Humanos e deficiência.

Quadro 7 – Disciplinas no campo dos Direitos Humanos e Deficiência

	Pedagogia – EDU	Pedagogia - FEBF	Pedagogia – FFP
Disciplinas obrigatórias	Diversidade Cultural e Educação (2º período – 60h)	Educação Inclusiva (7º período - 90 h)	
Disciplinas eletivas		Escola, Violência e Direitos Humanos (90 horas)	Educação e direitos humanos (30 horas)
		Escola, Violência e Direitos Humanos I (30 horas)	
		Escola, Violência e Direitos Humanos II (30 horas)	

Fonte: A autora, 2021. Elaborado com base nos documentos institucionais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU, FEBF e FFP.

A disciplina *Diversidade Cultural e Educação*, do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU, apresenta problematizações voltadas para o campo dos Direitos Humanos. Sobre essa disciplina obrigatória, observamos que as discussões propostas são direcionadas a temáticas sobre questões de gênero, educação no campo, educação quilombola e educação indígena, conforme o que se pretende apresentar no curso com a seguinte ementa:

A questão multicultural e as relações interculturais no espaço escolar. Os diferentes contextos interativos e a configuração de novos significados, sentidos e identidades sócio-culturais, ambientados nos espaços educativos. Os novos referenciais epistemológicos no estudo das minorias étnicas e das questões de gênero. As novas perspectivas em relação a educação no campo, a educação quilombola e a educação indígena. As propostas de inclusão e as dimensões dos direitos humanos no campo da educação (UERJ, 2012, p. 38-39).

Quanto à disciplina *Educação Inclusiva*, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da FEBF, a mesma apresenta análises e questionamentos relacionados ao campo dos Direitos Humanos e, assim, busca mesclar tópicos voltados para questões relativas à identidade cultural nacional, identidade e etnia, racismo, direito à diferença (UERJ, 2016). No entanto, somente foi possível observarmos que abrangia questões concernentes aos alunos com deficiência por meio das obras e dos autores citados na referência bibliográfica (como por exemplo, a obra *Fundamentos da Defectologia – Volume Cinco das Obras Escolhidas de L.S. Vigotski*)²³, pois não estava perceptível em sua ementa.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF direciona grande parte dessa discussão para as disciplinas eletivas: *Escola, Violência e Direitos Humanos*; *Escola,*

²³ VIGOTSKI, Ley Semennovich. *Fundamentos de Defectologia*. Havana: Pueblo e Educación, Obras Completas, Tomo Cinco, 1989.

Violência e Direitos Humanos I e Escola, Violência e Direitos Humanos II. O curso de Licenciatura em Pedagogia da FFP também direciona essa temática como uma eletiva através da disciplina *Educação e direitos humanos*.

Ao analisarmos as ementas das disciplinas dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia da FEBF e da FFP, acima citadas, observamos que as mesmas trazem discussões abrangentes sobre os Direitos Humanos e a educação. Tais disciplinas apresentam temáticas, como: a violência na escola; a relação entre educação, direitos humanos e cidadania; a importância da construção do projeto pedagógico nos sistemas educacionais tendo como base o reconhecimento da cidadania e o respeito aos direitos humanos.

Nessa conjuntura, os autores Zardo e Guimarães-Iosif (2018) defendem que a educação em Direitos Humanos é um conteúdo importante na constituição do ser professor para lidar com as questões de diversidade e com as diferenças de seus alunos. Assim, é fundamental que os cursos de Pedagogia assumam o compromisso com a constituição do ser docente para atuar frente às necessidades e exigências de uma educação que atenda a diversidade de seu alunado. Respeitando, do mesmo modo, suas singularidades e especificidades no processo de ensino e aprendizagem, desconstruindo as representações sociais estereotipadas e preconceituosas concernentes à incapacidade e limitação dos alunos com deficiência (LIMA, 2009; NOZI; VITALIANO, 2012; NOZI, 2013; PEDROSO, 2016; POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016; RODRIGUES, 2017).

4.4 A relação entre o Estágio Supervisionado e a constituição docente

O Estágio Supervisionado, em concordância com Anjos (2002; 2006), está relacionado com o desenvolvimento da prática docente do futuro professor, por meio das experiências vivenciadas no cotidiano e ao longo de sua realização. Igualmente, o estágio passa a ser compreendido como um espaço de formação no qual o graduando poderá perceber a complexidade do trabalho pedagógico em sala de aula, compreender a realidade escolar e as dinâmicas interativas entre o professor e os alunos. Ultrapassando assim, a visão de estágio como apenas um componente curricular reduzido a observações e anotações e possibilitando a articulação entre a teoria e a prática.

Assumindo a perspectiva histórico-cultural na qual concebe o homem como um ser histórico e social que se transforma na medida em que se relaciona com o meio social e com o outro (PINO, 2000; VIGOTSKI, 2000), defendemos que nas relações sociais e a partir das experiências que vivencia em situações concretas durante o Estágio Supervisionado, o graduando se constitui enquanto professor (ANJOS, 2002; 2006).

Ao enfatizar o lugar do estágio na formação inicial de professores, as autoras Barbosa – Vioto e Vitaliano (2013) corroboram com nossa análise ao mencionarem a importância de que seja incluído, no currículo do curso de Pedagogia, a oportunidade de que o estágio supervisionado possa ser realizado em salas de aulas do ensino regular que tenha a presença do aluno com deficiência ou em locais onde ocorra o Atendimento Educacional Especializado. Tendo como objetivo possibilitar ao graduando experiências e vivências com a realidade dos espaços de atuação do professor e o aprofundamento dos conhecimentos da área da Educação Especial. Ainda segundo as autoras:

Esta prática propiciaria aos graduandos condições para desenvolver diversas habilidades, tais como integrar seus conhecimentos teóricos e metodológicos no planejamento de situações de ensino para toda classe; identificar as dificuldades e possibilidades de aprendizagem dos alunos com NEE; desenvolver efetivamente atividades com os referidos alunos, juntamente com apoio do supervisor de estágio e do professor regente da sala, não se esquecendo de que todo esse processo deve ser acompanhado de reflexões constantes em relação aos ajustes e recursos necessários para o desenvolvimento das atividades acadêmicas (BARBOSA – VIOTO; VITALIANO, 2013, p. 369-370).

Essas mesmas autoras ressaltam a necessidade de que, na organização dos estágios supervisionados nos cursos de Pedagogia, os professores universitários da área da Educação Especial possam desenvolver um trabalho em cooperação com os professores universitários específicos dos estágios nos momentos de supervisão. Pois, pode ser provável que estes professores não possuam experiências e/ou conhecimentos relacionados aos alunos com deficiência na sala de aula de ensino regular e, assim, muitos professores também poderão rever suas práticas pedagógicas e suas interações com os demais profissionais (BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013).

Nozi (2013) observou, através dos dados obtidos numa pesquisa documental, que a vinculação das disciplinas de Educação Especial aos estágios supervisionados tem sido evidenciada como um possível caminho para a formação teórico-prática na

formação inicial de professores. No entanto, a mesma percebeu a inexistência da articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial com os conhecimentos práticos, principalmente pela falta de oportunidades de estágios. Sendo que o estágio se constitui como uma prática pedagógica ligada com a construção do ser docente e com a vivência no campo da futura atuação profissional.

De acordo com o previsto pelas DCNs (BRASIL, 2006), em seu artigo 7º, é mencionado que o curso de Licenciatura em Pedagogia deverá ter a carga horária mínima de 3.200 horas distribuídas da seguinte maneira: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas direcionadas ao Estágio Supervisionado; 100 horas destinadas para atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos discentes, por meio da iniciação científica, da monitoria e da extensão, por exemplo.

Com relação ao componente curricular Estágio Supervisionado, ainda no artigo 7º inciso II, é ressaltado que o mesmo deverá ser realizado, “prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”. Segue abaixo, a estrutura dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UERJ:

Quadro 8 - Estrutura do Estágio Supervisionado dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ

Período	Pedagogia – EDU	Pedagogia - FEBF	Pedagogia - FFP
5º	Estágio Supervisionado – Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais (90 horas)		
6º	Estágio Supervisionado – Formação de professores para Educação Infantil (90 horas)	Estágio Supervisionado I – Docência da Educação Infantil (120 horas)	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil (90 horas)
7º	Estágio Supervisionado – Formação de Professores para o Ensino Fundamental (90 horas)	Estágio Supervisionado II – Docência do Ensino Fundamental (120 horas)	Estágio Supervisionado II – Séries Iniciais de Ensino Fundamental (90 horas)
8º	Estágio Supervisionado – Formação de Professores para Magistério das Disciplinas Pedagógicas (90 horas)	Estágio Supervisionado III – Docência do Ensino Médio e Gestão de Sistemas Educacionais (120 horas)	Estágio Supervisionado III – Ensino Médio e Gestão Escolar (120 horas)

Fonte: A autora, 2021. Elaborado com base nos documentos institucionais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU, FEBF e FFP.

Os documentos dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ expressam a concepção de proporcionar, por meio dos estágios supervisionados, uma

aproximação do graduando com o conhecimento real das situações de trabalho de sua futura atuação profissional, consoante os trechos retirados dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU e da FEBF, respectivamente:

[...] o Estágio passa a ser definido como um campo de investigação e de pesquisa da prática educativa, momento estratégico para a valorização dos diferentes espaços educativos da sociedade e sua importância para a valorização dos diferentes espaços educativos da sociedade e sua importância para a produção de saberes. Entendido como culminância de uma formação em que teoria e prática estão estritamente vinculados, o Estágio se apresenta como instrumento de superação do enfoque disciplinar, seus limites e fragmentação, em vista de uma formação crítica, humanista e multicultural (UERJ, 2012, p. 24).

O estágio supervisionado da FEBF tem como objetivo promover o exercício da reflexão sobre a prática de forma sistemática em todas as etapas da formação inicial de professores. Ele acontece de forma a articular diferentes conteúdos da formação e adotando a perspectiva interdisciplinar da atuação do professor (UERJ, 2016, p. 32-33).

Após a análise das ementas, pudemos perceber que o estágio curricular no campo de formação *Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais*, do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU, é o único que explicita e abre espaço para a vivência do trabalho junto ao aluno “portador de necessidades educativas especiais”. Esse estágio “deverá envolver o aluno como observador, e depois, como co-autor e participante ativo em processos de preparação e de integração com o trabalho ou de desenvolvimento participativo e comunitário” (UERJ, 2012, p. 25). Podendo incluir, de igual forma, a participação dos discentes em programas que estejam voltados para a formação profissional.

Consoante ao PPP dessa instituição, as atividades específicas desse estágio poderão ser vivenciadas de três tipos, a saber:

- em organismos públicos e estatais como Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, Conselhos Tutelares, e demais instituições de caráter privado, que apresentem em sua organização dimensões pedagógicas.
- em movimentos sociais organizados tais como sindicatos, associações, movimento negro, movimento estudantil, movimento de mulheres, movimento dos sem-terra e outros que serão posteriormente analisados e incluídos para convênios com a UERJ, conforme as normas determinadas no documento citado anteriormente.
- em organizações governamentais, não-governamentais e instituições privadas cujo trabalho seja voltado para o **atendimento pedagógico do portador de necessidades educativas especiais** (UERJ, 2012, p. 25, grifo nosso).

A título de comparação, percebemos que somente no PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU é explicitada, ao longo de seu texto, a previsão da relação entre o estágio de formação docente e a Educação Inclusiva, ao pontuar que:

Para que o estágio curricular supervisionado possa dar conta da educação inclusiva, espera-se que o licenciando possa — também durante o estágio supervisionado da formação do professor para atuação nos anos iniciais de crianças, jovens e adultos — realizar o diagnóstico do potencial de inclusão, bem como promover, pela intervenção participante, formas de superação da exclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas especiais de qualquer ordem [...] (UERJ, 2012, p. 27).

Corroborando com nosso estudo, Nozi e Vitaliano (2012) ponderam que a universidade precisa proporcionar aos professores uma formação pedagógica que contribua para o desenvolvimento de uma prática mais reflexiva e comprometida com o contexto atual, respeitando e valorizando a diversidade humana. Ainda para as autoras, o cotidiano universitário é considerado um espaço no qual os graduandos precisam vivenciar valores e práticas que possibilite uma formação que os prepare para atuar em uma escola que pretende promover o trabalho pedagógico voltado para a perspectiva inclusiva. Nesse sentido, os cursos de Pedagogia precisam ressignificar a contribuição no processo constitutivo de tornar-se professor.

Seguindo esse direcionamento, o estudo realizado pelas autoras Antunes e Glat (2011) traz importantes contribuições para nossa pesquisa ao sinalizarem que, embora os estágios nos cursos de formação de professores sejam direcionados para a escola regular, é fundamental que, no decorrer da graduação, o graduando possa vivenciar experiências em outras realidades.

Isto posto, conforme ressaltam as autoras Lima (2009) e Mendonça (2013), as experiências vivenciadas pelos alunos durante a graduação, na área da Educação Especial, se tornam bastante significativas para a formação inicial de professores para atuar junto ao aluno com deficiência por contribuir para a construção das práticas pedagógicas cotidianas. Igualmente, Rodrigues (2017, p. 36) ressalta que “os estudantes devem vivenciar, durante a formação, experiências semelhantes às aquelas que irão enfrentar quando se tornarem profissionais”.

4.5 Destaques a partir da análise de dados

Por meio da análise de dados empreendida nos documentos institucionais do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU, observamos que, conforme a sua proposta político-pedagógica, os princípios que norteiam a proposta de formação inicial de professores para a docência estão pautados com vistas à perspectiva da Educação Inclusiva. O Projeto Político Pedagógico (PPP) desse curso indica a intencionalidade e a necessidade de que as disciplinas obrigatórias possam contribuir para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para que os futuros docentes possam atender às demandas do aluno com deficiência nos espaços educativos. Assim, em sua estrutura curricular, são contempladas as disciplinas obrigatórias *Questões Atuais em Educação Especial; Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar e Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais* que são específicas do campo da Educação Especial. Além dessas disciplinas obrigatórias, também contempla disciplinas eletivas que possibilitam, aos futuros docentes, o aprofundamento dessa temática em sua formação inicial. Destacamos que esse curso é o único que atende à obrigatoriedade de a temática de Libras estar presente como disciplina obrigatória no currículo.

Ainda com relação à formação inicial de professores oferecida pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU, observamos que a pesquisa compõe um dos elementos fundamentais que perpassa por essa formação e atua como base articuladora das distintas áreas do conhecimento. Esse curso oferece a disciplina eletiva restritiva *Pesquisa e Práticas Pedagógicas* que, a depender da escolha do tema por parte discente, possibilita o aprofundamento dos estudos na área da Educação Inclusiva e Continuada.

Conforme a proposta político-pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, analisamos que, embora a questão da diversidade também esteja presente em seu PPP, ao longo do seu texto, pouco é destacado sobre a preocupação com uma formação inicial de professores voltada para atuação na Educação Especial na perspectiva inclusiva. Frisamos que, ao utilizarmos a palavra “diversidade” estamos abrangendo questões de raça, etnia, gênero, sexualidade e etc. Quanto à estrutura curricular, esse curso não apresenta disciplina obrigatória específica no campo da Educação Especial. Porém, contempla as disciplinas não específicas *Educação Linguagem e Conhecimento III A e Educação Inclusiva* que

trazem conteúdos relacionados ao aluno com deficiência. Vale ressaltar que esse curso oferece um número significativo disciplinas eletivas no campo da Educação Especial. Porém, em algumas disciplinas eletivas, as ementas precisam ser revistas por serem apresentadas com as mesmas informações.

Em contrapartida, percebemos que, embora o curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF destaque em seu Projeto Político Pedagógico a centralidade da pesquisa na constituição da formação inicial de professores e também apresente como um de seus princípios a pesquisa como base na formação profissional, é o único curso analisado que não apresenta disciplina obrigatória voltada para a pesquisa e/ou monografia em sua estrutura curricular.

Ressaltamos que não tivemos acesso ao PPP do curso de Licenciatura da FFP, o que prejudicou nossa análise sobre a sua proposta político-pedagógica. Porém, ao analisarmos o ementário desse curso, percebemos que o mesmo contempla a disciplina obrigatória específica *Educação Especial* no percurso formativo docente e disciplinas eletivas voltadas para o campo da Educação Especial. Esse curso também contempla disciplinas obrigatórias e eletivas que proporciona aos discentes desenvolverem habilidades necessárias para a pesquisa em educação.

Ao analisarmos o ementário dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ, observamos que todos abrangem a temática do Desenvolvimento Humano em disciplinas obrigatórias em suas estruturas curriculares. No entanto, percebemos que somente a disciplina obrigatória *Educação Linguagem e Conhecimento III A*, do curso de Licenciatura em Pedagogia da FEBF, traz questões sobre alunos com deficiência.

De uma maneira mais ampla, para além das disciplinas obrigatórias no campo do Desenvolvimento Humano, ao explorarmos os fluxogramas e os ementários para localizarmos especificamente as disciplinas obrigatórias no campo da Educação Especial, pudemos perceber que a transversalidade curricular, de uma forma geral, não se faz presente nos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ. A temática da Educação Especial permanece sendo trabalhada apenas nas disciplinas específicas e sem uma articulação curricular entre as demais disciplinas.

Nessa conjuntura, autores como Macedo (2010), Pedroso (2016) e Rodrigues (2017) sinalizam a necessidade de que os conteúdos do campo da Educação Especial possam estar articulados com as demais disciplinas do curso e não serem apresentadas de forma restrita nas disciplinas específicas da área. Corroborando com

as discussões propostas, Antunes e Glat (2011, p. 11) ressaltam que nos cursos de formações de professores, incluindo os cursos de Pedagogia, as disciplinas que abordam conteúdos sobre alunos com deficiência são oferecidas de forma fragmentada em suas organizações curriculares. As autoras salientam que essa situação demanda uma reestruturação dos currículos das licenciaturas com a finalidade de que “[...] nas disciplinas de planejamento, avaliação e didática, por exemplo, sejam realizadas discussões acerca do processo ensino-aprendizagem de alunos com diferenças qualitativas de desenvolvimento”. Assim como:

A disciplina de currículo, deveria se voltar para a conceituação de currículos flexíveis que permitam adaptações para atender às necessidades educacionais especiais apresentadas por alunos com deficiência e sem deficiência. Ao se estudar a legislação educacional brasileira, ênfase deveria ser dada para leis e dispositivos da inclusão escolar, e assim por diante (ANTUNES; GLAT, 2011, p. 11).

Concordamos com os autores Cruz e Glat (2014), quanto a uma questão fundamental sobre o aspecto na formação inicial de professores de que não basta aumentar o quantitativo de disciplinas e/ou de horas voltadas para o campo da Educação Especial ou da Educação Inclusiva se persistir a fragmentação curricular.

No que se refere ao estágio, os cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU e da FEBF, em seus Projetos Políticos Pedagógicos, concebem o estágio curricular como uma possibilidade de o graduando vivenciar possíveis situações de trabalho. É interessante destacar que, relacionando com a formação inicial de professores para atuar junto ao aluno com deficiência, não foi possível identificarmos, nas ementas dos três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ, encaminhamentos para que o estágio curricular seja realizado em salas do ensino regular com aluno com deficiência matriculados ou em espaços como as salas de recursos.

Entretanto, o estágio curricular *Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais*, do curso de Licenciatura em Pedagogia da EDU, é o único que apresenta a possibilidade de vivência de trabalho junto ao aluno com deficiência ao mencionar que o discente poderá participar de atividades “em organizações governamentais, não-governamentais e instituições privadas cujo trabalho seja voltado para o atendimento pedagógico do portador de necessidades educativas especiais” (UERJ, 2012, p. 25).

Nesse cenário, Nozi e Vitaliano (2012) salientam que a vivência no cotidiano escolar, por meio do Estágio Supervisionado, pode ampliar a percepção dos futuros docentes acerca das especificidades do seu trabalho pedagógico, além de possibilitar

a experiência prática e o contato real com o aluno com deficiência em situação de ensino e aprendizagem.

Cumpramos destacarmos que, além das disciplinas obrigatórias e das disciplinas eletivas no campo da Educação Especial, os cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU, FEBF e FFP possibilitam aos discentes realizarem atividades acadêmico-científicas culturais, participarem dos grupos de pesquisa, de projetos de extensão e de outras atividades relacionadas à Educação Especial que contribuem para a formação inicial de professores para atuar junto ao aluno com deficiência no ensino regular.

Contudo, conforme ressalta Macedo (2010, p. 102), há que se ter em mente que a formação inicial de professores não consegue, unicamente, contemplar em sua estrutura todos os conhecimentos necessários para a prática pedagógica a ser realizada pelos professores na sala de aula do ensino regular. Sendo assim, a formação inicial compõe “um processo contínuo de formação e de desenvolvimento profissional docente, do qual fazem parte as experiências pessoais e profissionais vivenciadas antes, durante e após a formação acadêmica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso país, o atual modelo de educação tem sido respaldado tanto pela legislação nacional como pelos movimentos internacionais que defendem a Educação Especial na perspectiva inclusiva, na qual os discentes aprendem juntos devendo ser respeitadas as especificidades e singulares de todos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o delineamento desse cenário, ou seja, frente aos processos de atuar na perspectiva inclusiva que exigem novos saberes e práticas para atender a diversidade de seu alunado, torna-se fundamental que ocorram transformações na formação inicial de professores para que os mesmos possam ter subsídios teóricos e práticos para trabalhar de maneira colaborativa com os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado, utilizar recursos, estratégias e metodologias diferenciadas (POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016).

Em relação aos documentos políticos e legislativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b) vêm instituindo a obrigatoriedade de que as licenciaturas insiram em seus currículos disciplinas sobre conhecimentos produzidos no campo da Educação Especial e conteúdos voltados para uma prática pedagógica para a diversidade.

Todavia, um dos embates que envolve a formação de professores se refere à formação inicial para atuar no ensino regular junto ao aluno com deficiência. Nesse sentido, recorreremos às palavras de Bueno (1999, p. 18) que já salientava há muito, mas que nos parecem ainda muito atuais, que:

[...] para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais.

Estudos e pesquisas sobre a formação de professores, em especial sobre os de formação inicial, realizados por autores como Pletsch (2009), Antunes e Glat

(2011), Cruz e Glat (2014), Poker, Fernandes e Colantonio (2016) e Prais e Rosa (2017) salientam que de uma maneira geral, em todo o Brasil, poucas alterações foram realizadas no sentido de adequar as grades curriculares dos cursos de formação de professores, inclusive os cursos de Pedagogia, para uma formação que reconheça e valorize a diversidade e contemple conhecimentos sobre a escolarização dos alunos com deficiência.

Tomando como base as análises de Nozi e Vitaliano (2012), Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) e Nozi (2013), a formação inicial dos professores, oferecida pelos cursos de Pedagogia, necessita ser pensada de maneira a colaborar para que os futuros docentes desenvolvam uma prática pedagógica reflexiva e mais compromissada com o contexto atual sobre as exigências para lidar com a diversidade dos alunos presente na sala de aula do ensino regular. Além de proporcionar uma formação que traga questionamentos a fim de que o professor compreenda a educação como um Direito Humano e seja capaz de proporcionar o desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e afetivo de todos os discentes.

Para essa pesquisa, escolhemos a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) por ser uma instituição reconhecida pelo seu ensino e pesquisa, em particular no campo da Educação Especial. A UERJ também se destaca por ter sido uma das pioneiras na oferta de mestrado para a formação de professores nessa área.

Sendo assim, o objetivo desse estudo consistiu em analisar a formação inicial de professores para atuar com o aluno com deficiência no ensino regular, conforme a proposta político-pedagógica dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), *Campus* Duque de Caxias; da Faculdade de Educação (EDU), *Campus* Maracanã; e, da Faculdade de Formação de Professores (FFP), *Campus* São Gonçalo, todas pertencentes à UERJ.

Por meio da análise de dados realizada, pudemos observar que os três cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia da UERJ atendem às exigências normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) quanto à formação de professores para “consciência da diversidade” que, dentre outros, inclui o trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência.

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU e da FEBF contemplam em seus Projetos Políticos Pedagógicos a proposta de formação de professores para a atuação com o aluno com deficiência. E, os três cursos presenciais de Licenciatura

em Pedagogia analisados, contemplam disciplinas obrigatórias voltadas para temáticas no campo da Educação Especial em sua organização curricular, além de disciplinas eletivas que possibilitam um aprofundamento nessa área.

Contudo, de forma mais específica, a partir da análise das ementas das disciplinas obrigatórias, percebemos que os cursos de Licenciatura em Pedagogia da EDU, FEBF e FFP enfocam conteúdos do campo da Educação Especial, mas não observamos a existência de articulações curriculares entre as demais disciplinas. Ou seja, os conteúdos sobre os alunos com deficiência continuam sendo abordados nas disciplinas específicas. Esse dado coaduna com as pesquisas e os estudos na área da Educação Especial (MACEDO, 2010; PEDROSO, 2016; RODRIGUES, 2017) que argumentam sobre a organização curricular disciplinar e fragmentada dos cursos de Pedagogia e programas de formação de professores.

Nesse cenário, reafirmamos a importância de que os conteúdos curriculares dos cursos de formação inicial de professores, concernentes à Educação Especial, possam perpassar durante todo o curso e não serem apresentados de forma descolada dos demais assuntos, tal como pondera Rodrigues (2017). O autor também destaca a necessidade de se garantir que o currículo dos cursos de Pedagogia possa romper com a perspectiva disciplinar e apresentar uma organização curricular na qual a Educação Especial na perspectiva inclusiva seja contemplada de maneira transversal nas demais disciplinas. Corroborando com esse aspecto, Pedroso (2016) afirma que o tratamento dos conhecimentos acerca da Educação Especial de maneira isolada, fragmentada e descontextualizada no currículo dos cursos de formação de professores reforça a concepção da existência de uma Educação Especial e uma educação geral.

Assumindo a perspectiva histórico-cultural (PINO, 2000; VIGOTSKI, 1997; 2000; 2018), concebemos que o processo de formação de professores está ancorado na constituição do sujeito que perpassa pela forma como o mesmo se apropria das experiências que vivencia durante a sua trajetória de vida acadêmica e pessoal (FONTANA, 1997; ANJOS, 2006). No processo de constituir-se professor, acreditamos que na formação inicial de professores é fundamental que o futuro docente possa vivenciar valores e práticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva e ter oportunidades de realização de Estágios Supervisionados que proporcione a vivência nas dinâmicas sociais no campo de trabalho com o aluno com deficiência. Assim como, possam ter acesso a conhecimentos sobre as

especificidades dos alunos com deficiência para que ressignifiquem conceitos e práticas consolidadas que, em sua maioria, são errôneas para que possam valorizar a diferença e acreditar no potencial de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos. Além de terem a compreensão de que todos os indivíduos podem aprender (BARBOSA-VIOTO; VITALIANO, 2013; MENDONÇA, 2013; NOZI, 2013).

Em um estudo realizado por Mendonça (2013), a autora observou que muitos docentes enxergam a deficiência como algo impeditivo e imposto ao aluno, tendo como base para essa verificação uma perspectiva estritamente biológica. Fato este que indica a necessidade de que sejam acrescentados à formação inicial de professores conteúdos e atividades que proporcionem a revisão das concepções concernentes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, Silva (2009) contribui com nossa análise ao ressaltar que a estrutura curricular oferecida nos cursos de formação de professores necessita ser organizada de forma a permitir a organicidade do que está proposto no Projeto Político Pedagógico e possibilitar aos discentes uma visão de totalidade e não somente de temáticas isoladas e estanques. Conforme pondera Glat (2011, p.12):

[...] é importante enfatizar que qualquer possibilidade de futuro da proposta de Educação Inclusiva depende prioritariamente da reformulação curricular e conceitual dos cursos de formação de professores, pois, na maioria dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas a discussão sobre escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas é superficial ou inexistente.

Cumprido destacar que, no atual cenário educacional no contexto da Educação Inclusiva no Brasil, que defende a educação como um direito de todos os cidadãos, torna-se fundamental que os cursos de Pedagogia garantam aos futuros docentes conteúdos relacionados à Educação Especial, tais como: a concepção de deficiência, fundamentos históricos e políticos, legislação, acessibilidade, utilização de recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas, para que os docentes possam respeitar a diversidade de sua turma e o processo de escolarização de todos os alunos (POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016).

Isto posto, pela análise de dados da pesquisa, percebemos que é preciso proporcionar uma formação mais adequada aos futuros professores por meio de uma reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia para que os conhecimentos produzidos no campo da Educação Especial sejam estudados, refletidos e inseridos de forma sistematizada com as demais disciplinas. De forma a possibilitar, também,

atividades voltadas para a pesquisa e a oportunidade de realização de estágios em salas de aula do ensino regular com alunos com deficiência matriculados ou em espaços como as salas de recursos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter; NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello; SILVA, Bráulio Ramos da. Pensar a deficiência a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural: o direito à educação especial. *In: SILVA, Altina Abadia da; KUNZ, Sidelmar Alves da Silva (Orgs). Direitos Humanos & Educação. Culturatrix, Uberlândia, 2018. p. 244 – 262.*

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Universidade, educação especial e formação de professores. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil - 28ª Reunião Anual da ANPED, v.01, 2005. p. 01-17.*

ALMEIDA, Maria Amélia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. *Revista do Centro de Educação, n. 24, p. 1-7, 2004.*

ANFOPE. *BOLETIM ANFOPE n.3, 2019.* Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BOLETIM-03-2019-ANFOPE-2019-n3.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2020.

ANJOS, Daniela Dias dos. *A formação do profissional da educação: o estágio em questão.* 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ANJOS, Daniela Dias dos. *Como foi começar a ensinar? Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente.* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ANPED. *Moção de repúdio alteração Resolução 02_2015.* Ofício ANPED 030/2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/mocao_1_oficio_anped_030-2019_repudio_alteracao_resolucao_02_2015.pdf. Acesso em: 24 jan. 2020.

ANPED; ABPEE. *Nota de repúdio da ANPED e ABPEE sobre o Decreto n.º 10. 502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.* 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_repudio_anped_abnpee_ee_decreto_n.o_10.502_final.docx.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas; GLAT, Rosana. Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva: os cursos de Pedagogia em foco. *In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (Org.). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: Edur/UFRRJ, v. 1, p. 188-201. 2011.*

ARAÚJO, Paula Cristina Vieira; LINHARES, Tatiana Corrêa. A inclusão escolar: breve histórico e alguns apontamentos para a prática do professor. *Paidéia - Revista*

do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade Fumec, Belo Horizonte Ano 11, n. 17, p. 35-59, jul./dez. 2014.

BARBOSA-VIOTO, Josiane; VITALIANO, Célia Regina. Educação Inclusiva e Formação de Professores: percepções de formandos em Pedagogia. *Magis, Revista Internacional de Pesquisa em Educação*, v. 5, n.11, p. 353 – 374, junho. 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Inclusão - Revista da Educação Especial*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.2, n.2, p. 8-12. 2006.

BOLZAN, Cristina Izabel Moraes; LORENTZ, Marcia Helena do Nascimento; MADRUGA, Lúcia Rejane da Rosa Gama. Análise da Evolução do Plano de Desenvolvimento Institucional na UFSM. *Revista Ciências Sociais em Perspectiva*. v. 11, n. 21, p. 01 – 18. 2012.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. *Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva inclusiva*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 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, 03 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 295/69*. Brasília, 1969b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n.º 01 de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 1.190 de 4 de abril de 1939*. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 16.392 de 2 de dezembro de 1946*. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1946/decreto.lei-16392-02.12.1946.html>. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.949, 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.

BRASIL. Decreto n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2020.

BRASIL. Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 6426, 4 jul. 1973.

BRASIL. Lei n.º 5.692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: *Política e Educação no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002

BRASIL. Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 251/62*. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-11), 1963.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 252/69*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), 1969a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNB/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001c.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 1.793, de 27/12/94. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28/12/1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial, 1994b.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 002/2015*, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015a.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 009/2001*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2/2015*, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015b.

BRASIL. *3ª Versão do Parecer do Conselho Nacional de Educação* (Atualizada em 18/09/19). Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 24 jan. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. *A Educação Especial nas universidades públicas brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba: Editora UNIMEP, v. 3, n. 5, p. 7-26, set. 1999.

BUTTENBENDER, Marilene Faria. O perfil profissional de professores de educação especial: o que os concursos públicos revelam?. In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares (Orgs.). *Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades*. 1. ed, Araraquara: Junqueira & Marin, 2019. p. 75 – 103.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set.- dez. 2009.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial n.º 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n.3, p. 321-336, set-dez. 2004.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *Educação Unisinos*. v. 17, n. 3, p. 238 – 249, set./ dez. 2013.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur., Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. *Como nos tornamos professoras?: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

GARCIA, Ededir Salomão; FRANÇA, Dimair de Souza. Formação de pedagogos: limites e possibilidades de uma prática socioeducativa em espaços não escolares. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). *Diálogos com a diversidade – desafios da formação de educadores na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 15 – 32.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 – Educação Especial da ANPED. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.17, p.105-124, maio-ago. 2011.

GEBRAN, Raimunda Abou; ARANTES, Ana Paula Pereira; STÁBILE, Randall Freitas. A formação do pedagogo no Brasil: fundamentos legais. *Revista Pedagogia em Foco* /Faculdade Aldete Maria Alves -FAMA. Iturama, MG: Fama, v.1, n.1, p. 1-20. 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 11 – 30.

GLAT, Rosana. *A integração social do portador com deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 3. ed., 1995.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D.. (Org.). *O uno e o diverso na Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75 – 92.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007. p. 15 – 35.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, MEC/SEESP, nº 1, 2005. p. 01 – 06.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília (Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial), v.14, n.24, p.22- 27. 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da Política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista de Educação Especial*, Marília, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Org.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 4. ed, 2013. Coleção Educação Contemporânea.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; Silva, Cristiane de; ALVES, Adriana Gomes. Coletividade, colaboração e experiência: Pressupostos para a inclusão escolar e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revistas Teias*, v. 17, n. 46, p. 159-176, jul./set. 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 3. ed. rev., 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207 – 224, maio-ago. 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e217170, p. 01 – 19, 2019.

KOBAYASHI, Daniele Eloise do Amaral Silveira; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Perspectiva inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). *Diálogos com a diversidade – desafios da formação de educadores na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 77 – 92.

LEME, Erika Souza; COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação, inclusão e direitos humanos: como esse estuário desaguou na escola?. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 56, p. 667-680, set./dez.2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Ana Lúcia dos Santos de. *O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas no ensino comum: análise dos cursos de Pedagogia em sua inserção no contexto da Educação Inclusiva*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

MACEDO, Natalia Neves. *Formação de professores para a Educação Inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MACHADO, Lilian de Oliveira. *História e memória da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF): de sua origem à conquista da autonomia como Unidade Universitária da UERJ*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. *Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação*. Chapecó: Argos, n 28, p. 191 – 205. 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 11, n. 33, p. 387 – 405, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Concepções atuais sobre Educação Inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amelia; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro (Orgs.). *Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Londrina: Edue, 2003. p. 23 – 41.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; NETO, Alaim Souza; SEPTIMIO, Carolline. O “não saber” como retórica constante: aproximações entre os observatórios de educação especial e de políticas de inserção de tecnologia. *Revista Teias*. v. 17, n. 46, p. 90 – 109, jul./set. 2016.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2013. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. *In: ALBRES, Neiva de Aquino. Libras em estudo: ensino- aprendizagem*. São Paulo: FENEIS-SP, 2012. p. 57 – 78.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola. *In: ANAIS EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação*, Paraná, 2015. p. 13986 – 13999.

MICHELS, Maria Helena. (Org.). *A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.11, n.2, p. 255- 272, maio/ago. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 09 – 21.

MOLON, Susana Inês. Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. *Revista do Centro de Educação*, UFSM, v. 41, n. 3, 2016.

MONICO Patrícia Aparecida.; MORGADO Liz Amaral Saraiva.; ORLANDO Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, número especial, p. 41 – 48. 2018.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. *Psicologia política*. v. 10, n 20, p. 345-361, jul. – dez. 2010.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 01 – 21, 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici. *Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação em Educação Especial no Brasil: Retrospectiva e perspectiva contemporânea. *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, n. 14, p. 45-65, fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9341>. Acesso em: 01 jul. 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; POKER, Rosimar Bortolini. Educação Inclusiva e Municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.8, n.2, p. 233-244, jul.-dez. 2002.

OLIVEIRA, Lais Paloma de; ORLANDO, Rosimeire Maria. Matrizes Curriculares de licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar?. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). *Educação Inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2016. p. 77 – 93.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan/mar. 2017.

OMS. *Nomear a doença coronavírus (COVID-19) e o vírus que a causa*. 2020. Disponível em: [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it). Acesso em: 19 jun. 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3. ed, São Paulo: Plexus, 2004.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins. Conhecimento, trabalho docente e escola inclusiva. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v.16, n. 1, p. 318 – 322, aug 2016.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. Os cursos de Pedagogia do estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva: O que indicam as matrizes curriculares. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). *Educação Inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2016. p. 33 – 58.

PELOSI, Miryam Bonadiu; SOUSA, Vera Lúcia Vieira de. O funcionamento das salas multifuncionais e o perfil de seus professores. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). *A Pesquisa sobre Inclusão Escolar em suas Múltiplas Dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012. p. 197 – 218.

PERTILE, Eliane Brunetto. *A sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, n. 71, p. 45-78, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n.33, p.143-156. 2009.

POKER, Rosimar Bortolini; FERNANDES, Juliana Jeronymo; COLANTONIO, Suzilene. Formação do professor e Educação Inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v.16, n.1, p. 524 – 529, aug 2016.

POKER, Rosimar Bortolini; MELLO, Antonio dos Reis Lopes. Inclusão e formação do professor. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 619-624, aug 2016.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor da. A formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. *Revista Educação Especial*. v.30, n. 57, p. 129-143, jan./abr. 2017.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. *Mesmidade ouvinte & alteridade surda*: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

REBELO, Andressa Santos. A educação especial, a sala de recursos e outros serviços especializados no Brasil (1973-1986). *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n.13, p.125-136, maio/ago. 2015.

REDIG, Annie Gomes; BURKLE, Thyene da Silva; GLAT, Rosana. Produzindo conhecimento e formando profissionais em Educação Especial: 30 anos de PROPEd - UERJ. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2009.

ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo. *O curso de Pedagogia da UFES um olhar de egressos sob a perspectiva da Educação Inclusiva*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2011.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de. *Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileira*. Vitória: Edufes, 2017. p. 23 – 48.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? . *Educar em Revista*, Curitiba, Editora UFPR, n. 41, p. 41 – 60, jul./set. 2011.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN, Klaus. Formação para a Educação Inclusiva e

especial. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 539-543, aug. 2016.

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

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Eliana. *Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília – SP*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SOUZA, Flávia Faissal. *Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013b.

SOUZA, Flávia Faissal; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 831-853, out/dez. 2017.

SOUZA, Flávia Faissal; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.5, n. 13, p. 137-148, maio/ago. 2015.

SOUZA, Flávia Faissal; PLETSCHE, Márcia Denise; BATISTA, Getsenname de Freitas. A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 27, n. 63, p. 1-24, jun. 2019.

SOUZA, Sirlene Brandão de. *A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013a.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”). *Educação (Porto Alegre)*. V. 41, n. 3, p. 315 – 324, set./dez. 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, p. 61-88, maio/ago 2000.

UERJ. *Catálogo de Projetos de Extensão da FFP 2019*. Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2019. Disponível em:

http://www.ffp.uerj.br/arquivos/2019/next/catalogo_2019_4.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

UERJ. Departamento de Extensão. *Listagem de projetos ativos*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020b. Disponível em: <http://www.depext.uerj.br/wp-content/uploads/2020/04/2.3.6-projetos-com-resumo.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

UERJ. *Documento para reconhecimento do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Presencial*. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

UERJ. *Ementário do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ementario.uerj.br/cursos/pedagogia.html>. Acesso em: 08 jul. 2019.

UERJ. *Ementário do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias. Disponível em: http://www.ementario.uerj.br/cursos/pedagogia_licenciatura_febf.html. Acesso em: 08 jul. 2019.

UERJ. *Ementário do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/index.php/39-ensino/graduacao/educacao/68-disciplinas-educacao>. Acesso em: 19 jun. 2020.

UERJ. *Fluxograma do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro. Atualização: 08 jun. 2015. Disponível em: <http://www.dep.uerj.br/fluxos/pedagogia.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

UERJ. *Fluxograma do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias. Atualização: 14 ago. 2013. Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/site/wp-content/uploads/Pedagogia-Grade-Curricular.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

UERJ. *Fluxograma do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia*. Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo. Atualização: 19 jun. 2012. Disponível em: http://www.dep.uerj.br/fluxos/pedagogia_licenciatura_ffp.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

UERJ. *Lista com os Projetos de extensão da Faculdade de Educação – Março de 2020*. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2020a. Disponível em: http://www.educacao.uerj.br/downloads/Lista_Projetos_Extensao_EduMarco2020.pdf. Acesso em: 23. Fev. 2021.

UERJ. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014*. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2017/10/PDI_UERJ_25_MARCO2015.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

UERJ. *Projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia- Versão 25/11/2016*. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2016.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO, UNICEF, WB. World Declaration on Education for all. *In: Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990's*. New York: UNICEF, 1990.

VAN-DAL, Paula da Costa; OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de. Currículo e projeto pedagógico: análise do perfil de formação de professores em Pedagogia na UEL. *In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Org.). Educação Inclusiva: em foco a formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2016. p. 95 – 107.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Fundamentos de Defectologia – Obras escogidas V (1924-1934)*. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Manuscrito de 1929 (1929). *Educação e Sociedade*, Campinas, Cedes, ano XXI, n. 71, p.21- 44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Organização [e tradução]: Zoia Prestes; Elizabeth Tunes; Tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73 – 92.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARDO, Sinara Pollom; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. A formação de pedagogos na perspectiva da educação em direitos humanos: tendências e desafios. *In: SILVA, Altina Abadia da; KUNZ, Sidemar Alves da Silva (Orgs). Direitos Humanos & Educação*. Culturatrix, Uberlândia, 2018. p. 18 – 36.