

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE-PB:
o que (não) dizem os PPCs**

Rívia Diana de Melo Alves Firmino

Campina Grande-PB

Dezembro de 2021

RÍVIA DIANA DE MELO ALVES FIRMINO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DE CAMPINA GRANDE-PB:
o que (não) dizem os PPCs**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, *campus* de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano

Campina Grande-PB

Dezembro de 2021

F525f

Firmino, Rívia Diana de Melo Alves.

Formação docente para educação especial em cursos de pedagogia de Universidades Públicas de Campina Grande / Rívia Diana de Melo Alves Firmino. - Campina Grande, 2023.

120 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

"Orientação: Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano."

Referências.

1. Educação Especial. 2. Formação Docente. 3. Educação Inclusiva. I. Salustiano, Dorivaldo Alves. II. Título.

CDU 376(043)

Para Pedro Joás, Jônatas, Jonas, Rafael
(*in memoriam*), Genilson e João Bento, os
meninos incríveis que tive o privilégio de
conhecer e conviver.

AGRADECIMENTOS

Meu coração transborda de gratidão, primeiramente ao meu Deus, que me sustentou, orientou, me acalmou, ouviu minhas lamúrias, ouviu meus agradecimentos, abriu portas, fechou outras e foi quem, sem sombra de dúvidas me manteve de pé, a Ele toda a glória.

Agradeço ao meu esposo André que foi o maior incentivador para que eu fizesse esse mestrado, a vontade maior era dele e se estendeu para mim, porque não via capaz para tal. Obrigada amor.

Aos meus filhos, Luiza e Rian que ajudaram como podiam, com abraços e beijos e quando deixavam a mamãe estudar.

Agradeço à minha família por ter me apoiado e ajudado nesse processo, minha sogra, meus irmãos, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas. Minha mãe que cuidava dos meus filhos para eu assistir aula juntamente com meu pai (*in memoriam*) e era com ele que eu sempre compartilhava minhas vitórias e desilusões nessa caminhada. Obrigada meu velho.

Agradeço também ao meu querido orientador, Dorivaldo Alves Salustiano, que me acolheu com profissionalismo, carinho, que conseguia me deixar calma sempre que falava comigo, agradeço muito as orientações, os novos olhares sobre as temáticas da pesquisa, as indicações de filme, leitura e palestras, que certamente fizeram toda diferença no meu trabalho, muita gratidão.

Agradeço à banca examinadora nas pessoas da Prof.^a Dr.^a. Francisca Geny Lustosa e da Prof.^a Dr.^a Katia Patrício Benevides Campos, que certamente trouxeram contribuições relevantes para nossa pesquisa e particularmente tem minha admiração tanto pelas profissionais, quanto pelas mulheres admiráveis que são.

Gratidão à professora Ana Dorziat que iniciou esta pesquisa comigo. Ao querido Prof. Dr. André Augusto, a Prof.^a Dr.^a Andréia Ferreira e Prof.^a Dr.^a Roziane

Marinho que através dos ensinamentos nos componentes curriculares do mestrado se fizeram presentes nesta pesquisa.

Agradeço com muito carinho à turma 4 que certamente fizeram a diferença nos dias mais cansativos e desacreditados dessa carreira, em especial a Arícia Cecilia, uma amiga-irmã que encontrei no caminho e que sem sombra de dúvidas foi essencial sempre, um presente de Deus.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à minha pessoa, por ter me dado essa chance, por não desistir quando tudo parecia desmoronar, por ter secado as lágrimas e seguido em frente, por vencer os medos, as decepções, o luto, a doença, a espera, os desafios da vida e fazer da melhor forma possível algo que poderá fazer diferença para tantos, finalmente posso dizer: Como me orgulho de mim.

RESUMO

A inclusão educacional, implica mais do que a matrícula no sistema de ensino. Significa propiciar condições para o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades. A formação docente cumpre um papel fundamental na conquista da inclusão escolar das pessoas com deficiência (PcD), haja vista que são os professores e as professoras que intermediarão de forma mais direta os processos educativos. A educação escolar, direito constitucionalmente garantido a todo cidadão brasileiro, deve ser acessível a todas as pessoas, independentemente de cor, idade, raça, sexo, deficiência, transtorno do desenvolvimento ou qualquer outra característica. Esta pesquisa objetivou conhecer as concepções de Educação Especial presentes no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos de Pedagogia de duas universidades públicas de Campina Grande-PB. Os objetivos específicos visaram: identificar a concepção de Educação Especial nos cursos de Pedagogia; assinalar possíveis lacunas existentes no componente de Educação Especial; refletir sobre os significados das concepções de Educação Especial identificadas nos PPCs dos cursos. Os referenciais teóricos abordaram diversos aspectos sobre formação docente e educação especial em uma perspectiva inclusiva (MANTOAN, 2004; 2007, 2017; VITALIANO, 2015; DONATO, 2015; NOZI, 2015; MANZINI, 2010; OLIVEIRA, 2007; RIBEIRO, 2020, 2018; SILVA, 2018; LUSTOSA, 2018, 2020; SALUSTIANO, 1999, 2007, 2021; FIGUEIREDO, 2007; FERNANDES, 2007.) Trata-se de uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, cujas principais fontes documentos foram os referenciais legais acerca da formação em Pedagogia e o PPC dos Cursos em foco nos estudos. Procedemos a análise com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979), como método de leitura dos resultados para compreensão das informações, mediante o emprego de quatro categorias centrais: objetivos da licenciatura, matriz curricular, concepção de educação inclusiva e perfil do egresso em relação a Educação Especial. Os dados evidenciam que os PPCs analisados possuem aspectos obsoletos no que se refere ao desenvolvimento teórico e das políticas públicas de educação especial, assim como a prevalência de terminológicas e conceitos baseados no modelo médico de deficiência. Demonstram ainda que em ambos os cursos analisados há esforços para promover formação em educação especial em uma perspectiva inclusiva, embora se concentrem em áreas isoladas, seja por meio de ações pontuais de acessibilidade e logística ou mediante a oferta de Libras e ênfase no estudo da educação de surdos em componentes curriculares de áreas de estudo optativas.

Palavras-Chave: Educação Especial, Formação Docente, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Educational inclusion implies more than enrollment in the education system. It means providing conditions for human development in all its potential. Teacher training plays a fundamental role in achieving the school inclusion of people with disabilities (PwD), given that it is the teachers who will more directly mediate the educational processes. School education, a right constitutionally guaranteed to every Brazilian citizen, must be accessible to all people, regardless of color, age, race, sex, disability, developmental disorder or any other characteristic. This research aimed to know the conceptions of Special Education present in the Pedagogical Course Project (PPC) of Pedagogy courses at two public universities in Campina Grande-PB. The specific objectives aimed to: identify the concept of Special Education in Pedagogy courses; point out possible gaps in the Special Education component; reflect on the meanings of the conceptions of Special Education identified in the PPCs of the courses. The theoretical frameworks addressed various aspects of teacher training and special education in an inclusive perspective (MANTOAN, 2004; 2007, 2017; VITALIANO, 2015; DONATO, 2015; NOZI, 2015; MANZINI, 2010; OLIVEIRA, 2007; RIBEIRO, 2020, 2018 ; SILVA, 2018; LUSTOSA, 2018, 2020; SALUSTIANO, 1999, 2007, 2021; FIGUEIREDO, 2007; FERNANDES, 2007.) This is a qualitative documentary research, whose main document sources were the legal references about the training in Pedagogy and the PPC of the Courses. The data were analyzed based on the content analysis technique (BARDIN, 1979), through the use of four central categories: objectives of the degree, curriculum matrix, conception of inclusive education and profile of the graduate in relation to Special Education. The data show that the analyzed PPCs have obsolete aspects regarding the theoretical development and public policies of special education, as well as the use of terminology and concepts based on the medical model of disability. They also show that in both analyzed courses there are efforts to promote training in special education from an inclusive perspective, although they are concentrated in isolated areas, either through specific actions of accessibility and logistics or through the offer of Libras and emphasis on the study of education. of the deaf in curricular components of optional areas of study.

Keywords: Special Education, Teacher Training, Inclusive Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Vozes Silenciadas, vozes que se erguem	12
2. CAPÍTULO I	21
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Breve Histórico da Educação Especial: da exclusão à integração as mordaças atadas às PcD	21
2.2 Bases Teóricas e Legais para a Inclusão: vozes que se fazem ouvir	26
2.3 A Formação Docente no Curso de Pedagogia no Brasil: breve histórico	34
2.3.1- Concepções de diversidade e diferenças e a superação das barreiras atitudinais na formação docente	36
3. CAPÍTULO II	54
DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	54
3.1 Bases Teóricas da Pesquisa Documental: a voz dos documentos	54
3.2 O Lócus e Fontes de Dados da Pesquisa	55
3.2.1 O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba-Campus I	58
3.2.2 O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande- Campus I	58
3.3 O <i>Corpus</i> da Pesquisa e Fonte de Dados: o projeto pedagógico de dois cursos de licenciatura em Pedagogia (DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para o curso de pedagogia, Pareceres e Resoluções)	59
4. CAPÍTULO III	62
AS VOZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PPC's: O QUE NOS DIZEM E O QUE SILENCIAM	62

4.1 O Projeto Político do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	63
4.1.1. Os objetivos da Licenciatura de Pedagogia da UEPB	68
4.1.2 A Matriz Curricular: sussurros e gritos da Educação Especial	71
4.1.3 Referências teóricas, conteúdos e temas no Componente Curricular de Educação Especial	74
4.1.4 O perfil do egresso: os ecos	78
4.2 O Projeto Político do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG	81
4.2.1. Os objetivos gerais e os específicos do curso	88
4.2.2 Matriz curricular: componentes curriculares	90
4.2.3 Referências teóricas, conteúdos e temas no componente curricular educação especial	98
4.2.4 O perfil do egresso	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
<i>Vozes do silêncio, aqui representadas</i>	105
6. REFERÊNCIAS	110

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

<i>Figura 1 - Dissertações e teses do Catálogo Capes identificadas com o termo “Educação Especial”</i>	20
<i>Quadro 1: Taxonomia, conceitual e formas de manifestação das barreiras atitudinais</i>	40
<i>Quadro 2: Saberes necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas</i>	47
<i>Quadro 3: Instituições de ensino superior de Campina Grande com oferta de curso de Pedagogia</i>	56
<i>Quadro 4: Objetivos específicos e documentos</i>	60
<i>Quadro 5: Categorias e subcategorias de análise de dados</i>	60
<i>Quadro 6: Referências à Educação Especial no PPC da UEPB</i>	64
<i>Quadro 7: Ementas do componente curricular Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UEPB</i>	69
<i>Tabela 1: Componentes curriculares que abordam temáticas de educação especial e inclusão</i>	72
<i>Tabela 2: Carga horária por componentes</i>	73
<i>Quadro 8: Componentes curriculares, ementas e referências</i>	75
<i>Quadro 9: Referências da Educação Especial no PPC da UFCG:</i>	82
<i>Quadro 10: Os Objetivos Gerais e Específicos do Curso de Pedagogia da UFCG</i>	89
<i>Quadro 11: Componentes Curriculares de Educação Especial contidos na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFCG</i>	90
<i>Quadro 12: Componentes Curriculares de Educação Especial nos Núcleos de Estudos e respectivas cargas horárias</i>	91
<i>Quadro 13: Componentes curriculares relativo à surdez</i>	94
<i>Quadro 14: Componente Curricular, ementa, objetivos e referências</i>	98
<i>Quadro 15: O perfil do egresso no PPC de Pedagogia da UFCG</i>	102

1 INTRODUÇÃO

1.1 Vozes Silenciadas, vozes que se erguem

Estive em lugares e presenciei situações em que ecoam muitas vozes. Vozes que expressam diferenças, que buscam ser ouvidas, anseiam por respeito e alteridade por parte da sociedade e daqueles que podem e devem fazer o que lhes cabe como autoridades constituídas. Vozes de pessoas com deficiência (PcD), cujas diferenças são rotuladas como anormalidade e, por isso, são consideradas incapazes de aprender e conviver em sociedade, negando suas histórias, particularidades e direitos.

Do lugar de educadora e pesquisadora, busco dialogar com profissionais e com pessoas com deficiência que necessitam de um ensino atento as suas diferenças, que anseiam por uma escola que contribua para seu desenvolvimento, que seja capaz de acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo.

Esse diálogo teve início com uma das experiências mais significativas de minha vida e formação profissional, no ano de 2017, durante o curso de especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no componente curricular Educação Especial. Os estudos realizados nessa formação me fizeram perceber que a luta que minha irmã enfrentava em busca de uma educação escolar digna para seu filho cego, devido a uma catapora contraída quando ele tinha 1 ano e 2 meses de idade (atualmente ele está com 9 anos), era maior do que eu imaginava, pois fazia parte de uma causa coletiva com longa história. Foi como se uma venda tivesse sido arrancada de meus

olhos e, à medida que alguns conceitos cristalizados iam finalmente sendo desfeitos, recordava muitos fatos que havia esquecido, a exemplo das dificuldades que enfrentei na docência com os alunos e as alunas com deficiência em minha sala aula.

Em 2011, ao término do curso de Pedagogia, lecionava em uma escola da rede privada e contava com três alunos com deficiência e nos anos anteriores tive um aluno surdo, cuja mãe me proibiu de me comunicar em Libras ou gesticular com ele pelo fato de que este iria fazer o implante Coclear. Muitas vezes, recorri às literaturas, a profissionais da área de Psicologia e Psicopedagogia, acreditando que apenas isso seria o suficiente para que meus alunos com deficiência recebessem uma educação de qualidade e segui alguns caminhos que hoje não percorreria, por hoje entender que o primordial é a subjetividade de cada aluno e que não são as realizações de atividades que tão somente serviam para satisfazer a gestão escolar e os pais que importava, mas o que realmente elas significavam para aquelas crianças, como também a frequência dos alunos e alunas com deficiência não ser o cerne da prática pedagógica com estes, mas as atitudes e procedimentos que respeitem a subjetividade de cada um deles e delas. Foi quando os questionamentos começaram a surgir e a necessidade de respostas também.

Por saber de tantas lutas que as pessoas com deficiência, e seus familiares enfrentam, busco, por meio desta pesquisa, conhecer as concepções de Educação Especial presentes nos PPCs dos cursos de Pedagogia das universidades públicas em Campina Grande-PB.

Uma justificativa pessoal, embora comum a outros educadores que enfrentam os mesmos desafios, é a necessidade de entender as razões pelas quais tantas vezes me senti despreparada para lidar com crianças com deficiência, que apenas amá-las não faria com que elas recebessem a educação a que têm direito.

Fiz, portanto, uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das duas universidades públicas estabelecidas em Campina Grande-PB, refletindo e questionando a respeito da formação oferecida por estes cursos para a compreensão da educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Como educadora, estou comprometida com minha profissão e a minha pesquisa será uma voz não apenas para as pessoas com deficiência e seus familiares, mas também

para os colegas e as colegas de magistério que tantas vezes sentiram o gosto amargo da impotência diante dos desafios da docência na Educação Especial.

As pesquisas relacionadas à formação docente para Educação Especial apontam que o componente curricular Educação Especial tem uma carga horária irrelevante, quando comparado às necessidades escolares, e talvez por isso mesmo seja desenvolvido de forma que nos faz presumir uma grande lacuna na formação docente neste sentido. Compreendemos que os conceitos sobre a deficiência, diversidade, diferença e inclusão transmitidos neste componente curricular poderá causar distorções sobre o que seja realmente Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e sobre a igualdade do direito de todas as pessoas à educação, mediante o reconhecimento de suas diferenças.

A falta de aprofundamento dessa questão pode levar à compreensão de que, se todas as pessoas são iguais e forem tratadas de forma igualitária (falo das práticas pedagógicas cotidianas), parece inquestionável que as pessoas com deficiência, com transtornos ou síndromes, sejam tratadas da mesma forma que as consideradas normais, ou, no máximo, tenham sua formação adaptada, quando não simplificada.

Nunes e Silveira (2011) afirmam que a escola é um palco de contradições, justamente por ela tentar manter uma estabilidade normativa face a uma sociedade que está sempre em processo de mudanças. Em vez de ressignificar suas práticas em vistas das mudanças exigidas, a educação brasileira tem procurado formas de corroborar com os interesses das classes dominantes moldando os alunos e as alunas como capital humano para a desenfreada sociedade capitalista, transmitindo prioritariamente conhecimentos e valores que legitimam tais interesses.

Embora teoricamente ressoe nos cursos de formação docente a defesa de uma educação emancipatória, na qual o aluno e a aluna são instados a refletir sobre suas ações e tenham a liberdade de se posicionar como ser pensante, o que se tem reproduzido na prática é a perpetuação da hegemonia capitalista que caracteriza e classifica pessoas como aptas ou não para contribuir com a sociedade, para cumprir as exigências do mercado e os propósitos da globalização. (DICKEL, 2016)

Neste contexto, portanto, as escolas que atualmente são palco de políticas de performatividade, dirigidas tanto aos quadros discentes quanto aos docentes, que

são motivados, se assim pode se dizer, por programas de avaliações internas e externas que produzem o ranqueamento como um indicador de desempenho formulado pelos sistemas de avaliação da educação brasileira.

A qualidade do ensino e da aprendizagem é, então, indicada pelo desempenho discente nos sistemas de avaliação interna e externa, por meio de provas (Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Como pensar em educação inclusiva nesse contexto?

O centro da questão da política da performatividade na educação brasileira está na responsabilização que recai sobre docentes, mediante o discurso de que tais resultados são derivados da sua incapacidade em transmitir conhecimentos escolares, negando totalmente a subjetividade, a realidade, os desafios, a história, os conflitos envolvidos. Assim, “o sistema precisa responsabilizar os professores por todos os estudantes, independente das vantagens e desvantagens que eles tragam” (DICKEL, 2016).

É neste contexto, de uma educação baseada numa política que controla as práticas escolares, tendo em vista o desempenho dos alunos e das alunas em termos de aprovação ou um desempenho considerável segundo os moldes propostos por estes “medidores de conhecimento” que nos deparamos com a Educação Especial. Se já há tantos percalços na prática docente, se as crianças caracterizadas como “normais”, “não marcadas”, “típicas” ou qualquer outra nomenclatura utilizada para distingui-las das crianças com deficiência, possuem dificuldades em alcançar as metas impostas pelos órgãos competentes, como as crianças com deficiência poderão alcançá-las? Infelizmente, o que é considerado a respeito de suas possibilidades, no sentido pedagógico, são suas dificuldades, enquanto as possibilidades e habilidades estão sendo negligenciadas.

O fato das necessidades e particularidades pedagógicas dos alunos e das alunas não serem correspondidas é o que reflete nas avaliações institucionais, fazendo com que eles e elas carreguem sobre si o fardo, o rótulo de incapazes em situações que definitivamente não são pensadas para reconhecer as diferenças, e a provável causa disto reside no fato de que os professores e as professoras não se

apropriaram de conceitos que são de suma importância neste sentido, como por exemplo, os conceitos de inclusão, deficiência, diversidade e diferença.

Pensando sob esse prisma, a inclusão que respeita e trabalha com as particularidades de cada indivíduo ainda está longe de ser implementada. Para desnaturalizar as formas atuais e buscar alternativas exequíveis, é preciso desenvolver desde a formação docente uma forma de ver e entender o mundo, as relações humanas e os papéis dos indivíduos e o seu próprio na sociedade e o que de fato é a educação inclusiva, particularmente nos componentes curriculares que abordam temáticas da Educação Especial.

É preciso, portanto, aproveitar os momentos em que a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito da educação brasileira tem sido debatida e disseminada de forma ampla, para discutir não apenas a educação escolar das pessoas com deficiência, mas as formas de acessibilidade e inclusão das pessoas no sistema de ensino, independentemente de cor, idade, raça, sexo etc. É indiscutível a necessidade de um maior número de estudos sobre como estão acontecendo esses processos, incluindo sobretudo as práticas docentes, o que recai, inevitavelmente, sobre a formação desses profissionais, uma vez que são os professores e as professoras que lidam de forma mais direta com essas pessoas em suas salas de aula e nos atendimentos especializados das escolas.

Deve se partir do pressuposto da real necessidade de uma mudança social que contemple os princípios da inclusão, que não apenas considera a diversidade humana, mas também promove a aceitação, respeito e valorização às diferenças, a escola, portanto, se apresenta com parte essencial na busca pela transformação e organização social. (CARNEIRO, 2012)

Embora saibamos que as reflexões sobre a formação não podem ser localizadas, consideramos indispensável uma atenção mais situada sobre a Educação Especial, enquanto componente curricular dos cursos de Pedagogia das universidades e faculdades públicas e privadas.

Para Camacho (2004), os progressos e mudanças que temos acompanhado nesse setor devem ter como objetivo “estabelecer um tipo de escola capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo e

espaço pluralista e multicultural” (p. 9), desenvolvendo um espaço no qual as necessidades peculiares de qualquer ser humano sejam respeitadas.

No contexto da reflexão feita aqui nos questionamos: Essa escola descrita por Camacho (2004) tem sido concretizada? Qual a contribuição dos componentes curriculares que tratam da Educação Especial nesse desafio? Como esses educadores/educadoras têm compreendido a Educação Especial na perspectiva inclusiva? A formação docente acerca da Educação Especial tem propiciado condições para a inclusão das PcD? Compreendemos que a formação não é o único aspecto definidor dessas questões, mas que deve fundamentar a realização de práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Nesse sentido, a formação docente deve ser pensada no confronto com todo tipo de discriminação e exclusão e na busca de superação dos limites sociais, historicamente colocados às pessoas com deficiência. Ela não abarca todas as demandas sociais, mas deve abordar princípios suficientes para que os/as docentes iniciem sua prática com segurança e consciência sobre as possibilidades de trabalhar com discentes com e sem deficiência, considerando seus diversos modos de ser e estar no mundo.

Para a compreensão da problemática em foco, optamos pela análise documental dos PPCs (Projeto Pedagógico de Curso) de Pedagogia das duas universidades públicas de Campina Grande. Essa análise é relevante pelo fato de possibilitar compreendermos como a Educação Especial tem sido abordada em cursos de formação de professores e, dessa forma, podemos ter um pequeno vislumbre do/a profissional pedagogo/a que está sendo formado/a e quais diretrizes estão sendo oferecidas para atuação deste/a no cotidiano escolar.

Esta pesquisa foca a formação docente para Educação Especial na perspectiva inclusiva na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que o/a pedagogo/a egresso das Universidade também possui habilitação para atuar em outras áreas, conforme descritos nos PPCs e relatado neste trabalho, mais adiante. Desta forma, buscamos responder a seguinte questão-problema: A formação docente realizada em disciplinas relativas à Educação Especial prioriza uma abordagem inclusiva que respeita as diferenças ou reproduz a normalização dos sujeitos segundo o modelo médico de Educação Especial?

Para responder esta questão de pesquisa, realizamos uma análise documental dos PPCs dos dois cursos de pedagogia de instituições de ensino superior públicas da cidade de Campina Grande, tratando os dados coletados através do método da análise de conteúdo de Bardin (1979)

Nosso objetivo geral consiste em conhecer as concepções de Educação Especial presentes nos PPCs dos cursos de Pedagogia das duas universidades públicas em Campina Grande-PB. Traçamos como objetivos específicos: identificar as concepções e temas de Educação Especial abordadas nos componentes curriculares; assinalar possíveis lacunas existentes no componente de Educação Especial em relação à perspectiva da educação inclusiva e; refletir sobre os significados das concepções de Educação Especial identificadas nos PPCs dos cursos.

As mudanças ocorridas através das conquistas legais para o acesso das PcD à escola são visíveis e a modalidade/conhecimentos da Educação Especial têm sido importantes nesse processo. Por ter um histórico formativo específico para uma parcela reduzida de docentes, haja vista que a modalidade da Educação Especial era segregada apenas aos profissionais e às profissionais que optavam por trabalhar com pessoas com deficiência, a abertura decorrente da política da inclusão que inclui a formação em Educação Especial de todos os professores e todas as professoras demandou um novo desafio nessa área: formar todos os graduandos e todas as graduandas das licenciaturas para lidar com o público-alvo da Educação Especial. Isso faz com que tenhamos um longo caminho a percorrer.

Segundo Mantoan (2004), as opções de formação para Educação Especial estavam nas habilitações dos cursos de Pedagogia e, atualmente, estão centradas na graduação em Pedagogia, nos cursos de pós-graduação lato sensu, nas formações continuadas ofertadas pelas redes de ensino ou em cursos oferecidos por clínicas e instituições especializadas em alunos e alunas com deficiência.

Essas alternativas de formação vigentes não se destinam a capacitar professores para uma escola aberta às diferenças e para incluir os excluídos da escola, pois não lhe inculcem a ideia do especial da Educação, que redireciona objetivos e práticas de ensino, pelo reconhecimento e valorização das diferenças (MANTOAN, 2004, p. 39).

As formações, portanto, são centradas nas características e dificuldades das PcD, não contemplam a Educação Especial como um todo e a grande maioria estão embasadas no modelo médico, ou seja, centralizadas no processo biológico e não no processo pedagógico (MICHELS, 2017)

A problemática desta pesquisa, conforme dito anteriormente, foca na formação docente do Pedagogo e da Pedagoga para Educação Especial na perspectiva inclusiva, para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Mediante o que já apresentamos sobre nossa pesquisa, o que nos motiva é obtenção de respostas aos questionamentos sobre os aspectos que têm dificultado uma real formação para a inclusão. Como a matriz curricular dos cursos de Pedagogia aborda, em termos teóricos e práticos, a formação para a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva? Os respaldos legais referentes à formação dos profissionais de educação para Educação Especial na perspectiva inclusiva estão sendo cumpridas nos cursos de pedagogia pesquisados?

A reflexão sobre tais questões é de suma importância na contribuição para o aprimoramento na formação docente para Educação Especial na perspectiva inclusiva. É um tema muito propício para discussão e reflexão não apenas para os estudantes dos cursos de Licenciatura, mas para toda sociedade, e isso nos é perceptível ao analisarmos o crescimento das produções anteriores à nossa, bem como a literatura que foca neste aspecto e faz considerações e reflexões muito pertinentes sobre o tema.

Tendo como base o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹, pesquisamos o termo “Educação Especial”, e constatamos que há 2.697 dissertação e 741 produções de tese que tratam desse tema, em diferentes áreas do conhecimento, desde 1987 a 2019, conforme Figura 1, abaixo.

¹ Disponível em <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em 01 de fevereiro de 2021

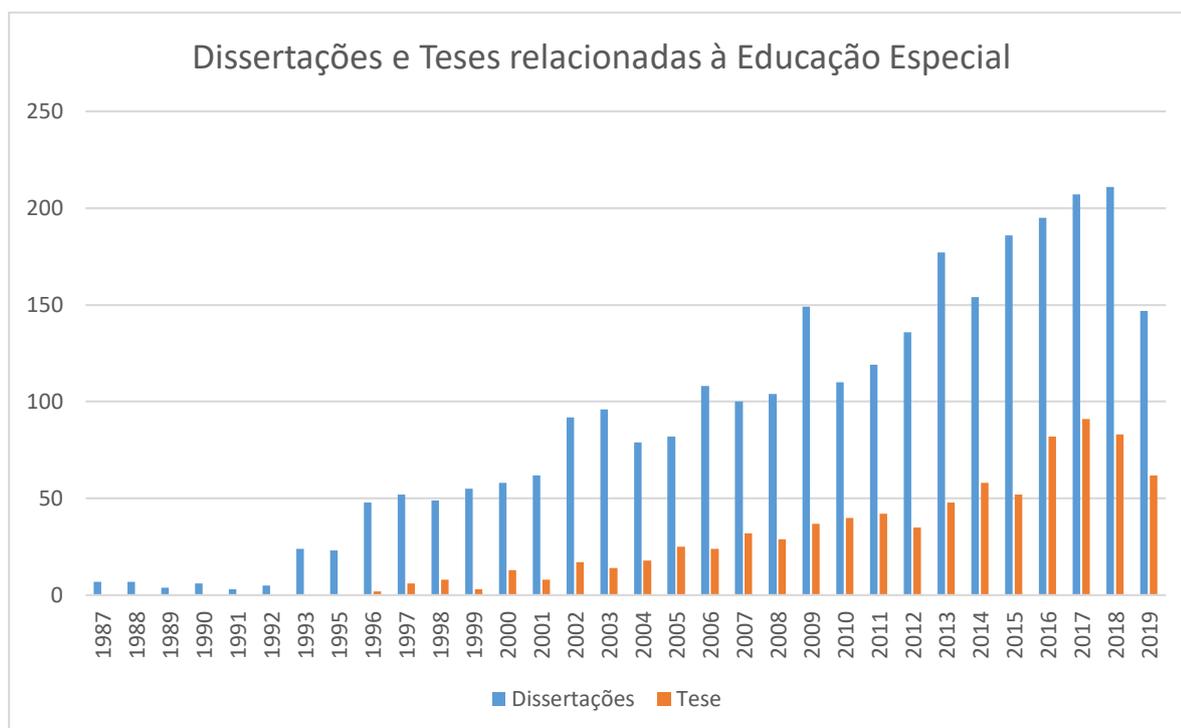


Figura 1 - Dissertações e teses do Catálogo Capes identificadas com o termo “Educação Especial”

Podemos observar no gráfico, que as produções de dissertações com a temática cresceram com o decorrer dos anos, e no ano de 2009 é perceptível um aumento considerável quando comparado aos anos anteriores. Acreditamos que a principal motivação tenha sido o Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva lançado em 2008.

Os capítulos deste trabalho estão organizados da seguinte forma: no capítulo I, acerca da fundamentação teórica, discutimos aspectos históricos, legais e teóricos da Educação Especial bem como da formação docente nos cursos de Pedagogia. No capítulo II abordamos o delineamento metodológico da pesquisa, delineando as bases teóricas da pesquisa documental e apresentação do locus e fontes de dados da pesquisa. No capítulo III apresentamos e analisamos o corpus de dados tendo em vista os objetivos da pesquisa. Por fim, nas Considerações finais, resumimos os achados do estudo e refletimos sobre seus significados, em termos de implicações educacionais.

2. CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Breve Histórico da Educação Especial: da exclusão à integração as mordças atadas às PcD

A história da Educação Especial se caracteriza por quatro significativos períodos. No primeiro período, desde a Idade Antiga, as pessoas com deficiência recebiam tratamentos excludentes dos mais diversificados, registrado em relatos históricos nos quais se descreve práticas de extermínio das pessoas com deficiência como forma de “limpar” a sociedade daqueles que eram considerados imperfeitos, deformados. Em Esparta, na antiga Grécia, as crianças com deficiência eram atiradas das montanhas; em Roma, atiradas nos rios. Nesses lugares, o nascimento de alguma criança com deficiência era entendido como castigo divino e elas eram vistas como bruxas ou feiticeiras, demônios que precisavam ser castigados para se purificar.

Havia, no entanto, pensamentos ambíguos a esse respeito: uma de que estas seriam marcadas pela punição divina, ou seja, uma expiação pelos pecados e outra de que estas eram a expressão do sobrenatural, que eram privilegiadas e podiam ter acesso às verdades inatingíveis para a maioria. Nesse período, muitas crianças abandonadas pelos pais dentro de cestos, em lugares sagrados, eram acolhidas pela igreja (CARDOSO, 2004).

O segundo período é o chamado de tempo de segregação. Iniciado no final do século XVIII até o início do século XIX, foi quando se deu início às instituições de ensino para cegos, surdos e deficientes intelectuais. Durante esse período, alguns nomes se estacaram, como: Jean Marc Gaspard Itard (em 1800), médico francês considerado o precursor da Educação Especial, devido ao seu trabalho com surdos; e Philippe Pinel, também médico francês, responsável por sistematizar os primeiros estudos sobre a mente, classificando as doenças mentais.

Segundo Kassar (2012), a vertente da institucionalização, resultava na reclusão em asilos e outras instituições como hospitais psiquiátricos, daqueles tidos como fora dos padrões sociais, ou que não poderiam suprir suas próprias necessidades básicas. Apesar das instituições se apresentarem como capacitadas para o processo de ensino-aprendizagem, as pessoas nelas acolhidas eram marginalizadas do ensino formal pois se caracterizavam como asilos ou oficinas, salientando que apenas pessoas com deficiência de classes menos favorecidas é que eram enviadas para esses lugares.

No Brasil, no ano de 1854, Dom Pedro II, inspirado no Instituto Louis Braille, de Paris, fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, atualmente chamado de Instituto Benjamim Constant. Já em 1857, fundou o Instituto de Surdos-Mudos, atualmente nomeado de Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Esses institutos foram considerados um grande avanço para a sociedade, porém apresentavam resquícios de exclusão, visto que atendiam apenas pessoas do sexo masculino. As demais deficiências só se tornaram preocupação em torno de 1950. (MAZZOTTA, 2001).

Em 1955 foi criado, em São Paulo, um curso de Especialização voltado para o ensino de cegos no Instituto Caetano de Campos. Até então, só existiam cursos para Educação Especial em nível médio. Na década de 60 do século XX, alguns cursos de especialização formaram normalistas especializadas, Educacional e Clínica, voltada para o ensino de cegos e surdos e aos deficientes físicos e intelectuais (ALMEIDA; JESUS; MARTINS, 2004).

Nos anos 1960, aqui no Brasil, esse modelo tipificado pela filantropia assistencial, amparado na institucionalização, foi refutado e percebido como um agravo aos direitos humanos, passando, assim, a ser objeto de estudos e

publicações acadêmicas. A partir daí, por consequência do debate que emergiu, surgiram dois conceitos: o de normalização e o de integração. (ALMEIDA; JESUS; MARTINS, 2004).

Ross (2000) elucida que o pressuposto da normalização era o de que a pessoa com deficiência, para adentrar na sociedade, necessitava adquirir as conjunturas e referências da vida social e cotidiana em um nível mais aproximado possível do que o considerado normal. Dessa forma, os serviços foram ofertados tanto pelas escolas especiais, quanto por entidades assistenciais e pelos centros voltados para reabilitação. Assim, conforme relatado no Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2000,

Ao se afastar do Paradigma da Institucionalização e adotar as ideias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade (p. 16).

O paradigma de integração, que direcionava a educação especial brasileira, mesmo que naquele período representasse algum avanço, não deixaria de produzir segregação, pois atribuía a responsabilidade da adaptação e inserção social ao sujeito com deficiência, sem que o próprio conceito de deficiência e as barreiras arquitetônicas e atitudinais fossem questionadas.

Assim, apesar dos serviços destinados à normalização que objetivavam superar incapacidades, a integração escolar em sua plenitude não se estabeleceu e a formação educacional permaneceu nos institutos. Estes se opuseram à transformação conceitual, como nas escolas de educação especial Pestalozzi e nas APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), onde se ampliaram as classes especiais.

No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, com o parecer Nº 295/69 e a deliberação 15/71, (BRASIL, 1969), tornou-se obrigatório a inclusão da habilitação em Educação Especial em nível universitário, nos cursos de Pedagogia, voltados para os chamados deficientes auditivos, intelectuais, visuais e físicos. Nessa década, também proliferaram instituições públicas e privadas de atendimento aos Alunos com

Necessidades Educacionais Especiais (ANEE), nomenclatura que veio a substituir a de “excepcionais”. Neste ínterim, é conveniente ressaltar que, durante o movimento de integração, em 1973, surgiu o Centro de Educação Especial, ligado ao Ministério da Educação, para tencionar a política nacional de educação especial. Sua existência foi importante porque, a partir dela, a educação de pessoas com deficiência torna-se uma política de Estado.

Porém, um dos maiores embates existentes na Educação Especial envolve a distinção entre Educação Especial em instituições especializadas (Modelo Médico) e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

[...] antes da existência da legislação educacional com enfoque inclusivo, os temas referentes às pessoas deficientes eram assuntos que diziam respeito somente a médicos, educadores especializados e terapeutas, e a única ação que se realizava em favor das pessoas com deficiência era o seu atendimento dentro de instituições médicas especializadas e/ou de caridade. (SILVA, 2015, p. 33).

Beyer (2007, p. 81), observa que “Particularmente problemática é a abordagem clínico-médica ou terapêutica prevalente na educação especial. ” Segundo este autor, essa abordagem

[...] acentua características deficitárias da pessoa com necessidades especiais, ou seja, a partir do modelo médico de saúde e funcionalidade orgânica, são destacados os elementos patogênicos. A valorização da pessoa como tal fica prejudicada. Fala-se do “deficiente”, gerando-se um processo de generalização (ontologização) da limitação funcional. A limitação em determinada área perde seu caráter parcial e adquire uma conotação substantiva. Define-se o todo por uma das partes. (BEYER, 2007, p. 81).

O modelo médico, portanto, ao enfatizar os aspectos orgânicos da deficiência tende a generalizá-los como se todas as pessoas com determinada deficiência tivessem as mesmas características e se comportassem de modo igual. Por outro lado, essa caracterização é feita tendo por base um modelo universal de sujeito normal que dificilmente corresponde às pessoas reais. Esta forma essencialista de compreender a condição de deficiente de uma pessoa poderá marcar o percurso de

sua vida, seja na escola, na família, no trabalho. (MANTOAN, 2017). Ainda conforme Mantoan,

O modelo médico define níveis, graus de deficiência e estabelece as habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir na escola, na vida social como um todo, desconhecendo o gozo do direito de escolha de decisão da pessoa com deficiência, o que constitui ato discriminatório e diferenciação pela deficiência (p. 40)

A partir dos anos 80, surgiu como opção educativa, a integração, que defendia que o ensino das crianças e jovens com necessidades especiais deveria ser feito no âmbito da escola regular. O molde educacional amparado na integração conduzia para uma orientação de inserção na escola regular, porém, era uma inserção feita de forma limitada e vinculada ao nível de adaptação do aluno. (CARDOSO, 2004).

Por esta razão esse modelo também passou por críticas, no final dos anos 80, levando em consideração a ineficácia de seus efeitos mediante avaliação de organismos internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), bem como das pessoas com deficiência que já se encontravam em associações ou outros espaços que as representavam, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), dentre outras, que passaram a cobrar, então, plena participação social e acessibilidade das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade e, logicamente, da escola.

Segundo a perspectiva desses movimentos, a sociedade e a escola, em particular, deveriam se adaptar para que as necessidades das pessoas com deficiência fossem atendidas e não estas terem que, de forma individual, se adaptar às condições ambientais existentes, que não lhes eram favoráveis. Estas reivindicações foram ao encontro do conceito de inclusão que surgia e estava sendo disseminado no campo governamental, amparadas por instruções de documentos internacionais, ocasionando acentuadas discussões, primordialmente na esfera educacional.

É neste trajeto que o direito à inclusão da pessoa com deficiência na escola regular foi se tornando evidente nos campos legislativo e educacional. Mesmo restrito e, muitas vezes, voltado ao plano formal, a inclusão pode e deve ser encarada como

um meio útil para o confronto político e para discussão das contradições existentes nessa política.

2.2 Bases Teóricas e Legais para a Inclusão: vozes que se fazem ouvir

No ápice das reformas educacionais nos anos 1990, a temática da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar obtém finalmente a devida atenção. É um momento histórico na delimitação de novos marcos da Educação Especial.

Em 1994, mais precisamente em 10 de junho, 92 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial de Educação, patrocinada pelo governo espanhol e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), da qual resultou o documento conhecido mundialmente como a Declaração de Salamanca (CARDOSO, 2004). Essa declaração aponta que:

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com a comunidade. (UNESCO, 1994, p. 5).

A Declaração de Salamanca (1994) evidencia que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem obter o apoio que precisam para que uma educação escolar eficiente seja garantida.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes

desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (p. 3).

O que podemos observar no contexto da Declaração de Salamanca é a descentralização da pessoa com deficiência para abarcar um grupo mais amplo de sujeitos da Educação Especial, a saber, as crianças que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, cuja inclusão não se define pelo simples acesso à escola. Rosa (2016) observa que, o uso do termo Necessidades Educacionais Especiais, abrange todas as crianças ou jovens cujas necessidades são derivadas de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, ou seja, os sujeitos que são caracterizados por ter Necessidades Educacionais Especiais são marcados por não fazer parte do que é entendido como norma, como padrão.

Segundo a autora, estes sujeitos são caracterizados como

em desvantagem, diverso, deficiente com dificuldades de aprendizagem, com diferença individual, trata-se de um tipo de descrição que caracteriza um indivíduo a ser identificado em função daquilo que lhe falta em relação à normalidade homogênea do 'todos'. (p. 56)

Em 1996 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996), que trata, no capítulo V sobre a Educação Especial nos seguintes termos: "§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. (BRASIL, 1996, p. 19). Essa compreensão é congruente com o aspecto integracionista, inclusive há esta nomenclatura no inciso, citado a seguir.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 19)

Além de outros aspectos abordados no referido capítulo, na qual o termo integração é recorrente.

No ano de 2001, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, que dá origem às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Educação Especial passa a ser definida nos seguintes termos:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

Assim, o conceito de inclusão, mesmo que pouco formulado, ou seja, era tratado de forma concisa, foi inserido na legislação. Com a ideia de inclusão, os alunos com NEE passariam a frequentar não somente a escola, mas também as salas de aula comuns (CARDOSO, 2004). Segundo o mesmo documento, no artigo 7º, “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” (BRASIL, 2001, p. 2).

A Resolução trazia também em sua redação as especificações quanto à funcionalidade dos setores responsáveis e os perfis dos estudantes. Conforme Beyer (2007), esse projeto pedagógico de inclusão escolar dos alunos com NEE foi desafiador naquele momento, não no sentido legal, pois este é legitimado desde o surgimento da LDB 9.393/96, mas no que se refere à sua autoria e viabilidade pedagógica.

O autor destaca ainda como o histórico do projeto de inclusão escolar no Brasil foi oposto ao de outros países, visto que a história da inclusão em alguns países está diretamente ligada às iniciativas de alguns grupos, (pais das crianças com NEE e educadores). Ao passo que as experiências de inclusão iam amadurecendo, as decisões de cunho legal foram ocorrendo gradativamente, isso então provocava a apropriação do projeto pela legislação educacional vigente.

O ponto crítico de nossa experiência no Brasil, deve-se à “inversão dos fatores”, ou seja, nossa história de inclusão escolar não

antecedeu a história da legislação na área. Esta avançou extremamente, no sentido da assimilação do paradigma inclusivo, enquanto que as escolas e os sistemas educacionais especiais não realizaram suas experiências de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BEYER, 2007, p. 75)

Este fator desencadeou ansiedade em professores e educadores em distintos sistemas educacionais, que discutiam acerca do projeto pedagógico inclusivo, em busca de respostas sobre como implementar de forma crível o projeto nas escolas de forma geral.

No período de 2003 a 2010, a política de educação especial ganha novas faces, iniciando pelo “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” (BRASIL,2004) que objetivou contribuir com a construção de escolas inclusivas em todo Brasil e apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

No ano de 2008, o conceito de inclusão educacional é evidenciado na legislação brasileira com a aprovação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008), publicada em janeiro de 2008, em acordo com o Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado no dia 23 de setembro de 2009.

Esse documento aborda as diretrizes do atendimento educacional para alunos e alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, instruindo sua matrícula em classes regulares e no atendimento educacional especializado (AEE). (SILVA, 2016).

Partindo deste documento é possível compreender o real significado da educação inclusiva, para quem se destina e quais aspectos deverão ser observados e seguidos para sua efetividade

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal

ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1)

Segundo Camargo (2017, p. 1),

A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração.

A instrução da Secretaria da Educação Especial era a de que a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação seria em salas comuns do ensino regular, como também salas de recurso multifuncionais, o que já vinha ocorrendo paulatinamente desde 2005. No Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, encontramos a seguinte orientação:

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social. (BRASIL, 2010, p. 6).

A inovação fundamental era a de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não podia substituir a escolarização regular, distinção essa registrada na Resolução 2/2001. (BRASIL, 2001).

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva tem provocado debates e reações das mais diversas no âmbito acadêmico e político. Isso acontece porque suas orientações deixaram de ser pontuais para envolver o sistema educacional como um todo, diante da necessidade de introduzir na escola grupos que até então não eram considerados nos currículos, como negros, indígenas, povos do campo, jovens e adultos, entre outros.

Muitas questões têm sido levantadas a esse respeito. São questões que vão desde as diferentes concepções de deficiência até a expectativa da normalidade colocada pelos padrões sociais vigentes. Cardoso (2004) discorre sobre a importância da inclusão nesse longo processo, afirmando que:

A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular, como caminho fundamental para se atingir a inclusão social, constitui uma meta, neste novo século cada vez mais firme, nos diferentes sistemas educativos, nos quais se pretende educar alunos com necessidades especiais na escola regular. (p. 25)

Já para Ross (2000) apesar das ações transcorridas nas duas últimas décadas terem proporcionado algumas transformações, os alicerces dos paradigmas anteriores não sofreram grandes alterações, permanecendo nas práticas atuais do cenário educacional. Segundo este autor,

A escola dita inclusiva, embora proclame a defesa da qualidade de ensino para todos, não vem organizando propostas pedagógicas e políticas coerentes com tal proclamação e com necessidades e aspirações dos alunos. Ao considerar tais necessidades e aspirações, haveria que se supor a diferenciação ou a diversidade de níveis de aprendizagem e as respectivas respostas necessárias a essas diversidades. Não se verificam nas práticas escolares essas respostas na forma de metodologias ativas, cooperativas, demonstrativas, críticas e reflexivas, observando, analisando e interpretando as respostas dos alunos como expressão e, ao mesmo tempo, germe de suas práticas sociais. (p. 50)

É necessário, então, a compreensão de que alunos e alunas com deficiência são, antes de tudo, pessoas que devem receber um atendimento escolar capaz de promover o desenvolvimento de suas habilidades, autonomia e formação cidadã, superando os preconceitos e as rotulações.

Outros marcos históricos e normativos ocorreram na história da Educação Brasileira que indiscutivelmente trazem mudanças também para a Educação Especial. Em 2011, foi alterada a estrutura organizacional do MEC, sendo criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, com acréscimo da dimensão da inclusão à esta Secretaria.

No ano de 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que evoca a igualdade, diversidade e equidade dos educandos (RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018).

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p. 15-16)

No ano de 2019 foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Semesp, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi. A Semesp é composta da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e da Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019). As competências foram redefinidas pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.

No ano de 2020, ocorreu a assinatura do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a PNEE - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida. A nova Política passa a ser assim definida:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020, p. 1)

Este decreto trouxe embates em todo país com a divulgação de notas de repúdio dos mais diversos segmentos profissionais (professores, advogados, psicólogos etc.) por representar um retrocesso em relação às conquistas na estabelecidas no campo da Educação Especial, possibilitando a criação de instituições segregadas e segregadoras para a educação das pessoas com deficiência. Bento (2020) adverte que

é importante lembrar que a criação de Centros Especializados fora das escolas regulares ou criação de classes especiais em escolas regulares e a rotulação de escolas inclusivas podem ser interpretados como inconstitucionalidade material, pois se contrapõe ao tratado internacional [...] que defende que a escola não pode, sob justificativa do grau de deficiência, tirar o aluno da escola regular. (p. 28).

A autora relata que um dos pontos mais delicados deste Decreto está no capítulo IV, no qual é especificado que a decisão de se beneficiar da rede regular de ensino caberá à família e ao educando, que decidirão “se vão preferir participar do processo de inclusão da escola pública ou se preferem ser atendidos por uma escola de Educação Especial, especializada como por exemplo, ONGs, as escolas bilíngues. (BENTO, 2020, p.30).

Observa-se dessa forma, que essa legislação representa um retrocesso para as políticas públicas de inclusão que foram conquistadas através de lutas genuínas, rompendo com todo o amparo legal que dá suporte à educação especial na perspectiva da educação inclusiva em classes comuns.

Felizmente, em 01 de dezembro de 2020, esta Política foi suspensa através de uma liminar concedida pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli, como resposta à ação que o Partido Socialista Brasileiro (PSB) impetrou, na qual justifica tal ação como defesa dos alunos e das alunas com deficiência, no intuito de evitar que estes e estas sejam vítimas de discriminação e segregação, partindo do pressuposto que a meta deste Decreto (10.502/2020) é a criação de escolas e classes especializadas, o que infringe o direito à Educação Inclusiva. (BENTO, 2020).

Ainda há um caminho extenso pela frente para a efetiva consolidação da inclusão no sistema educacional. Na prática, o que vemos é que há algumas instituições e profissionais que pouco ou nada se comprometem em fazer para garantir os direitos conquistados por aqueles que acreditam e compreendem a urgência de fazer com que todos tenham direito a uma educação de qualidade. (MICHELS, 2007)

É provável que essas práticas sejam apenas a reprodução de uma sociedade que precisa romper com o paradigma da normalidade, que só gera exclusão. Só assim poderemos vislumbrar a concretização de igualdade de oportunidades para todas as pessoas, inclusive para as que têm marcas de diferenças.

Por isso, a Educação Especial na perspectiva inclusiva embora seja um direito, na prática, ainda enfrenta muitas barreiras, especialmente no que diz respeito à superação das rotulações e discriminações a que as pessoas com deficiência têm sido submetidas, portanto, é primordial a necessidade de que os cursos de formação, quer sejam de caráter inicial ou continuado explorem a temática, que não se atenham tão somente às práticas atitudinais, mas também ao direito de um processo pedagógico condizente com as habilidades e potencialidades das Pcd.

2.3 A Formação Docente no Curso de Pedagogia no Brasil: breve histórico

Conforme descrito no parecer CNE/CP Nº: 5/2005, no Brasil, o curso de Pedagogia teve a sua primeira regulamentação no ano de 1939, sob o Decreto-Lei nº 1.190/1939, que no artigo 19, caracterizava a formação de técnicos em educação, tendo como público professoras primárias que, através de concursos para atuar no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e municípios, realizavam estudos superiores em Pedagogia em distintas funções: administração, planejamento de currículo, orientação de professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho de alunos e alunas e docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação (BRASIL, 2005).

Ainda na década de 1930, foi estabelecido o esquema denominado de 3+1, que concedia o título de bacharel para profissionais que se formavam nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química, e o título de licenciado aos que cursassem mais um ano de Didática e prática de ensino. As/os licenciadas/os em Pedagogia recebiam o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do secundário². Em suma, as pessoas formadas em Pedagogia recebiam o título de bacharéis em Educação enquanto as licenciadas atuavam como docentes que lecionariam as matérias pedagógicas do Curso Normal de Nível Secundário.

No ano de 1968, a Lei da Reforma Universitária nº 5.540 (BRASIL, 1968) passou a conceder à graduação as habilitações de Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Já no ano de 1969, o Parecer CFE nº 252 (BRASIL, 1969) e a Resolução CFE nº 2, (BRASIL, 1969) que tratavam sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, definiram como objetivo de o curso “preparar profissionais de educação assegurando a possibilidade de obtenção do título de especialista mediante complementação dos estudos” (BRASIL, 2005, p. 3).

Com o passar do tempo, as mudanças sobre a visão de infância e as exigências sociais fizeram com que houvesse a necessidade de uma qualificação docente em nível superior, voltada para o processo educacional de crianças. A partir desta necessidade, o complexo educacional também se viu com a responsabilidade de estruturar suas funções não apenas no aspecto pedagógico, mas também administrativo. Dessa forma, surgiram funções específicas para atender as necessidades administrativas da formação docente. Nesta perspectiva, houve maior valorização da formação docente e dos cargos de direção e assessoramento tanto das escolas quanto dos órgãos administrativos do sistema de ensino.

No início da década de 1980, as reformas curriculares foram efetuadas em diversas universidades, decorrentes da necessidade evidente de trabalhar não só com crianças, mas também com jovens e adultos. O Parecer CNE/CP Nº 5/2005,

² Neste período esta era a nomenclatura utilizada para se referir ao que atualmente é denominado de anos finais do ensino fundamental.

(BRASIL,2005) além de contextualizar a história do curso de Pedagogia, suas mudanças, debates sobre sua epistemologia e os objetivos do curso, traz também, de forma detalhada, o perfil do licenciado.

Em suma, destaca como aspectos centrais da formação do pedagogo desde a “atuação com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária” (p. 8), passando por “identificar problemas socioculturais e educacionais [...], com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas” (p. 9), especificando a função “estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes” (p. 9).

São características complexas que exigem competência, compromisso com seu trabalho e uma visão que abrange todo o processo educacional, além de um conhecimento vasto nas áreas de Sociologia, Psicologia, Didática etc. Porém, o mais significativo é formar profissionais que superem a ideia de que são meros executores de tarefas e exigências que visam ao cumprimento de metas e performances propostas por órgãos reguladores e índices educacionais utópicos.

Atualmente os cursos de Pedagogia são normatizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, através da Resolução CNE/CP nº 2 de 15 de maio de 2006. Estas Diretrizes trouxeram algumas mudanças tanto no que se refere à estrutura do curso de Pedagogia, mediante a implantação dos núcleos de estudos (básico, aprofundamento e diversificação de estudos, estudos integradores) quanto na extinção das habilitações existentes até aquele período, como disposto no 10º artigo, que não nomeia quais habilitações eram ofertadas.

2.3.1- Concepções de diversidade e diferenças e a superação das barreiras atitudinais na formação docente

O profissional pedagogo, é aquele que, de acordo com Donato (2015), “respeite a diversidade dos educandos por meio de um currículo que propicie uma

prática pedagógica voltada para as diferenças, que valorize o diálogo entre os saberes e as diferentes culturas”. (p.11)

Essa afirmação de Donato (2015) nos faz refletir sobre uma problemática da relação entre diversidade e diferença, sobre a qual alguns pesquisadores têm se debruçado. (BURBLES, 2003; MANTOAN; MACHADO, 2020; LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2021).

Ao discutir os empregos das noções de diversidade e diferença, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) destacam três abordagens do tema que convêm sumarizar: uma perspectiva presente em alguns estudos caracteriza a diversidade como celebração da diferença, baseada em uma atitude de tolerância. Neste caso, a “tolerância seria uma das muitas formas de apaziguamento” das diferenças de atores sociais diversos, uma forma de “reapactuação, sem esgarçar o tecido social, sendo sintetizadas pelo multiculturalismo”.³ (p.7)

Uma segunda concepção da diversidade, oriunda de uma compreensão liberal ou neoliberal da sociedade atual, “usa a palavra diferença ou diversidade como estratégia de ampliação das fronteiras do capital, pela maneira com que comercializa territórios de existência, formas de vida, a partir de uma maquinaria de produção de subjetividades”. (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ, 2011, p. 91)

As autoras apontam ainda uma terceira perspectiva que aborda “as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de condições” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES, CRUZ, 2011, p. 91).

Para as autoras, tanto a perspectiva celebratória quanto a neoliberal abordam a diversidade de modo que encobre as desigualdades ao tomá-las como sinônimo de diferença, pois não questionam as relações de poder que fazem dos diferentes desiguais. Pois bem, se os/as educadores/educadoras não se posicionam e/ou não possuem compreendem de tais relações, acabam corroborando com a disseminação da narrativa de uma sociedade diversa esvaziada da diferença e de uma diferença também esvaziada da diversidade, onde tolerância e aceitação

³ Multiculturalismo: 1 Prática de favorecer a coexistência de culturas distintas, numa única sociedade, sem preconceito ou discriminação. 2 Movimento que tem como objetivo a valorização nos meios formativos, como a escola, das características culturais de diferentes grupos étnicos de uma sociedade. (MICHAELIS,1998)

acabem por contribuir com uma visão capitalista encobre a desigualdade, a exploração e a exclusão em nome da diversidade.

Neste sentido, Candau (2012) nos traz a preocupação referente as falas de professores e professoras que quando entrevistadas relataram considerar que “aqui todos são iguais”, tendo por pressuposto a homogeneização e padronização de uma cultura comum, negando e silenciando as diferenças mediante processos pedagógicos monoculturais. (2012, p. 238).

A subjetividade dos alunos e alunas devem ser respeitadas e consideradas no processo educativo, considerando que

[...] um dos grandes desafios da educação contemporânea é construir propostas curriculares que abranjam as especificidades existentes na realidade social da qual os alunos fazem parte. Acolher o diferente, o plural, implica no desconforto de redefinir posicionamentos assumidos de forma irrefletida em decorrência dos papéis e lugares sociais que ocupamos. (SOUSA; SALUSTIANO, 2021, p. 2, no prelo).

Vivemos em uma sociedade plural e, com a ampliação do acesso à educação, a diversidade dos sujeitos sociais se faz presente nas instituições de ensino, constituindo um ambiente em que os alunos e alunas buscam reconhecimento e expressão de sua pluralidade. Portanto, devemos desconstruir a noção de que as diferenças são um problema e contribuir com a construção de uma educação voltada para a diferença como um aspecto histórico e cultural que todo ser humano construiu ao longo de sua vivência, em que toda padronização deve ser questionada. E por onde começar? Certamente a formação do professor e da professora deve contribuir para tais profissionais concluam sua graduação conscientes do seu papel na sociedade, tendo em vista uma perspectiva de comprometimento com a construção de uma sociedade mais democrática.

Assim, é de extrema importância que as universidades proporcionem formações que estejam em consonância a realidade escolar e os desafios da educação inclusiva. (RIBEIRO; SILVA; LUSTOSA, 2018, p.14).

Unindo formação acadêmica com inserção na realidade concreta das salas de aula inclusivas haverá maior probabilidade de que as barreiras impostas no ensino e aprendizagem das crianças com deficiência sejam minimizadas e/ou extintas.

Lustosa e Ribeiro (2020) observam que as dificuldades e barreiras à inclusão ocorrem tanto no interior do sistema de ensino quanto fora dele. Segundo estas autoras, constatamos um tipo de

[...] exclusão que ocorre no exterior do sistema de ensino, materializada na negação do acesso ao espaço escolar e expressa na não aceitação da matrícula ou na indicação para a família procurar apenas serviços de AEE em instituições especializadas, por exemplo;

Assim como

A exclusão que ocorre no próprio interior do sistema de ensino, nesse caso, o/a estudante frequenta regularmente a escola, no entanto, na sala de aula, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. (p. 4-5)

Tais práticas são inaceitáveis, pois significam a negação de muitas lutas para a conquista do direito de todos à educação, nem tão pouco a inclusão deve ser caracterizada tão somente pela perspectiva de socialização, na qual o único objetivo é o de que a criança com deficiência entre na escola comum para conviver com outras crianças. A autêntica socialização reivindica a realização de aprendizagens compatíveis com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a assimilação de conhecimentos em interação com os demais. Porém, o que comumente ocorre é que a presença dessas crianças em sala de aula seja tolerada, como nos explicita Batista e Mantoan (2007), situação que faz perdurar a segregação, apesar dessa criança estar em uma sala de aula comum.

A pesquisa de Lustosa e Ribeiro (2020) propõe uma reflexão acerca da constituição das práticas inclusivas e elucidada, através de uma revisão de literatura, os recentes estudos realizados por pesquisadores e pesquisadoras no que concerne às barreiras atitudinais que o sujeito com deficiência enfrentam no sistema de ensino (LUSTOSA, 2002, 2009; LIMA, TAVARES, 2008; RIBEIRO, SANTOS, 2012; RIBEIRO, 2016; RIBEIRO, GOMES, 2017; TAVARES, 2012), O objetivo da pesquisa foi “a construção e fortalecimento de saberes e instauração de procedimentos escolares que favoreçam processos formativos para o trabalho

pedagógico inclusivo, assentado em uma Pedagogia para a Educação da infância e de todos os sujeitos de nosso tempo histórico”. (LUSTOSA ; RIBEIRO ,2020, p.3).

Através do levantamento bibliográfico⁴ realizado pelas autoras foi possível elaborar um quadro elencando as barreiras atitudinais que mais contribuem para exclusão escolar e social das pessoas com deficiência, o qual reproduzimos a seguir:

Quadro 1: Taxonomia, conceitual e formas de manifestação das barreiras atitudinais

Taxonomia	Conceituação e formas de manifestação
Barreira de Substantivação	É a referência à pessoa com deficiência como se o seu todo fosse a deficiência, como por exemplo: “o cego”, “o Down”; “o pernetá”, “o cadeirante”, “o deficiente” etc.
Barreira de Adjetivação ou Rotulação	É o uso de rótulos ou de atributos depreciativos em função da deficiência. Por exemplo, adotar adjetivos para designar os estudantes com deficiência como “lentos”, “incapazes”; “especiais”, “dóceis”, “-problema” etc.
Barreira de Propagação	A suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, têm outras.
Barreira de Estereótipos	É a representação social “positiva” ou “negativa”, sobre pessoas com a mesma deficiência. Por exemplo, imaginar que todas as pessoas cegas têm o sentido da audição altamente aguçado
Barreira de Generalização	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo.
Barreira de Padronização	É a crença de que os indivíduos com a mesma deficiência agem da mesma forma e desejam as mesmas coisas. Estas barreiras podem se manifestar através do entendimento de que os estudantes com deficiência devam ser educados em classes ou escolas especiais, junto com outros que compartilhem suas características físicas, sensoriais e/ou psíquicas.

⁴ A pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico baseado na taxionomia e conceituação constante nos trabalhos de Lima e Tavares (2012), Tavares (2012), Lustosa (2002), Guedes (2007, Ribeiro (2016 ; 2017), Lustosa e Ribeiro (2020).

Barreira de Particularização	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular, diferente de todos os estudantes que não têm deficiência.
Barreira de Rejeição	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência. Ela ocorre, por exemplo, quando a escola rejeita a matrícula do estudante com deficiência alegando não estar preparada para recebê-lo.
Barreira de Negação	É quando se nega a existência ou o limite decorrente de uma deficiência. Em outros termos, é desconsiderar as dificuldades para a realização de uma atividade escolar ou para a participação em um evento quando não se tem a devida acessibilidade
Barreira de Ignorância	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que a tem.
Barreira de Medo	Ter receio de receber um estudante com deficiência, ou mesmo a um outro profissional da Educação que apresente alguma deficiência; temer em “fazer ou dizer a coisa errada” em torno de alguém com deficiência.
Barreira de Baixa Expectativa	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
Barreira de Inferiorização	É uma atitude constituída por meio da comparação pejorativa que se faz do resultado das ações das pessoas com deficiência em relação a outros indivíduos sem deficiência.
Barreira de Menos Valia	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
Barreira de Adoração do Herói	É a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade
Barreira de Exaltação do Modelo	É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua “excepcionalidade” e “superação”.
Barreira Atitudinal de Compensação	Acreditar que o estudante com deficiência deve ser compensado de alguma forma; minimizar a intensidade das atividades pedagógicas; achar que os estudantes com deficiência devem receber vantagens.
Barreira de Superproteção	Impedir que os estudantes com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, temendo que eles fracassem; não deixar que estes explorem os

	espaços físicos da escola, por medo que se machuquem, não avaliar os estudantes com deficiência temendo que ele se sinta frustrado.
Barreira de Dó ou Pena	É a expressão ou a atitude piedosa manifestada em relação aos estudantes com deficiência, restringindo-os ou mesmo constringendo-os. Esta barreira de atitude pode levar o professor a estimular a classe a antecipar-se aos discentes com deficiência, realizando as atividades por eles, atribuindo-lhes uma pseudoparticipação.
Barreira de Infantilização	Refere-se a situação de quando a pessoa com deficiência é caracterizada/tratada como se tivesse uma “idade mental” inferior à idade cronológica

Fonte: Lustosa e Ribeiro (2020)

O Quadro acima é de grande valia para a reflexão dos educadores engajados na luta de construção de uma educação especial efetivamente inclusiva, pois chama a atenção para atitudes preconceituosas, segregadoras e capacitistas frequentemente vivenciadas em sala de aula ou no contexto social mais amplo, e que muitas vezes passam despercebidas de profissionais da educação e familiares. Segundo as autoras, as barreiras atitudinais precisam ser desconstruídas porque são embasadas em “elementos intelectuais, afetivos, processos subjetivos individuais e coletivos, revelando, por conseguinte, [...] como o ‘outro’ é pensado/visto” numa perspectiva “preche das compreensões de inválido, incapaz, inferior como representações relacionadas diretamente a presença da deficiência em um sujeito (LUSTOSA; RIBEIRO, 2020, p. 6)

Portanto, ressaltam a necessidade de uma reflexão quanto a práticas pedagógicas discriminatórias e recorrentes, que necessitam ser repensadas e modificadas. Nesta linha de pensamento, Batista e Mantoan (2007), argumentam que

Modificar essas práticas discriminatórias é um verdadeiro desafio, que implica em inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Elas exigem a negação do caráter padronizador da aprendizagem e eliminam todas as demais características excludentes das escolas comuns, que adotam propostas pedagógicas conservadoras. A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os

alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-lo. (p. 18).

Esta compreensão é contrária à concepção de Educação Especial em que as crianças com deficiência são obrigadas a trabalhar apenas com outras crianças com deficiência. Indubitavelmente, um ambiente diverso, em que crianças com e sem deficiência interagem entre si e com os professores, promovem melhores possibilidades de desenvolvimento.

É primordial que os professores e professoras compreendam que sua concepção sobre as pessoas com deficiência é parte essencial das relações pedagógicas, pois são elas que orientam sua prática educativa. É primordial que os professores e professoras compreendam que a sua concepção sobre as pessoas com deficiência, é parte essencial das relações pedagógicas entre professores e professoras, alunos e alunas, pelo fato de que, de acordo com essa concepção haverá uma avaliação que poderá orientar as ações do professor e/ou da professora baseadas na realidade do aluno e da aluna com deficiência, quer sejam suas dificuldades ou possibilidades (preceito da realidade) ou será uma ação guiada por conceitos e ideias esboçadas sobre o desenvolvimento, a aprendizagem das pessoas com deficiência antes mesmo que se conheça o aluno ou a aluna, antes mesmo de se ter uma relação com este, e comumente se alega dificuldades para trabalhar com esse aluno ou aluna (princípio do preconceito) (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES , 2007)

A expressão “mediação” tem sido utilizada cada vez mais, ela caracteriza uma situação na qual há uma intervenção. Rocha e Salustiano (1999) abordam a questão da mediação, abordando como em algumas literaturas pesquisadas a mediação é apresentada pela tríade: Sujeito da aprendizagem, no caso, a criança, o objeto do conhecimento, que são os conteúdos específicos e um sujeito mediador, sendo este o professor ou professora ou alguém que represente este papel de forma similar, desta forma , os autores se referem aos elementos que, na concepção behaviorista, compõem a relação direta S – R, (Estimulo- Resposta) na qual a perspectiva sócio

histórica insere o elemento mediador, dando origem ao “modelo SSO”. (Sujeito cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de conhecimento).

Concordamos com os autores supracitados, quando destacam a necessidade de que em relação à qualquer análise que seja realizada no que se refere à mediação, sejam consideradas as funções/papel de cada elemento e que estes estejam bem definidos, na qual, através dessas análises o esquema triádico seja expandido, considerando assim o quão complexo são as relações de mediação que constituem os fenômenos humanos em suas formas diversas (ROCHA; SALUSTIANO, 1999) (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007)

No que concerne ao modelo SSO (Sujeito cognoscente, Sujeito Mediador e Objeto de conhecimento) podemos afirmar que

Assim, a análise de um evento de mediação não deve se restringir apenas aos aspectos cognitivos do modelo SSO, mas considerar que em situações reais de ensino aprendizagem ou nas interações interpessoais é possível haver uma variedade de combinações dos elementos mediados e mediadores, resultando em diferentes unidades triádicas, cada uma de caráter diverso, determinado pela natureza das interações focalizadas. Nesse sentido, a análise das mediações – necessariamente no plural – não deve recair, exclusivamente, sobre aspectos lingüísticos, cognitivos, políticos ou pedagógicos das situações de ensino-aprendizagem (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007, p. 78)

Portanto, quando se compreende as diversas formas de mediação, e a sua relevância, haverá um avanço significativo nos trabalhos pedagógicos executados nas escolas ou instituições que atendam alunos e alunas com deficiência. Quando esta mediação é encarada como um fenômeno que possui diversos aspectos do desenvolvimento e não baseada tão somente nos processos concernentes à cognitividade, quando também está pautada em variados métodos e é guiada de acordo com as dificuldades bem como as potencialidades do aluno e da aluna com deficiência, certamente será mais relevante e fará toda diferença (ROCHA; SALUSTIANO, 1999) (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2007).

2.4 Avanços e retrocessos na Formação em Pedagogia para Educação Especial

Uma breve análise da história da Educação Especial nos faz perceber os inúmeros percalços já superados e avanços que só foram possíveis devido a luta contínua daqueles que acreditam na educação como direito de todos. O despertar para a necessidade de promover a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva acarretou a urgência de profissionais capacitados nessa área. Como vimos, no Brasil, mais especificamente, algumas especializações surgiram a partir da década de 50. Só na década de 70, foi inserida, em alguns estados brasileiros, a habilitação em Educação Especial no curso de Pedagogia, embora algumas universidades só tenham aderido a esse modelo em meados dos anos 90 (ALMEIDA, JESUS, MARTINS, 2004).

No entanto, ao fazer uma análise crítica da formação docente na atualidade brasileira, Almeida, Jesus e Martins (2004) mostram a necessidade de que a profissionalização esteja baseada no desenvolvimento de metodologias que articulem as dimensões teórico-prática na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional. Ao tratarmos especificamente do curso de Pedagogia, questionamos: Quem formou esse e essa super profissional que abarca todos os conceitos, metodologias e áreas do conhecimento?

A Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), reconhece a necessidade de um trabalho pedagógico para as pessoas com deficiência, levando em consideração que cada curso deve possuir seu PPC (Projeto Pedagógico de curso), pautado na Resolução do CNE/CP nº. 1/2002 (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), que considera: “a formação como garantia da constituição das competências objetivas na educação básica e que o desenvolvimento destas exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor” (BRASIL, 2002, p. 2).

No que diz respeito às questões relativas à educação de surdos, o Decreto nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005), referente à Língua Brasileira de Sinais, a reconhece como obrigatória nos cursos de formação de professores no magistério, em nível médio e superior, nos cursos de fonoaudiologia e, de forma optativa, nos demais

cursos de licenciatura. (FREITAS; MOREIRA, 2011). Advertem ainda que o projeto pedagógico dos cursos deve considerar o acolhimento e o trato com a diversidade e constituir conhecimentos sobre as especificidades desse alunado.

Este documento transmite a importância de uma formação docente que una teoria e prática, visando ao desenvolvimento integral das pessoas com deficiência. Chama a atenção para a necessidade de partir do pressuposto de que a formação precisa ser não apenas transmissão de conhecimento, mas sobretudo a produção de uma consciência plena de democracia relacionada à participação consciente de cada indivíduo, que ultrapasse a reprodução de modelos pedagógicos.

Daí a importância da formação teórica dos professores, que contribuirá sobremaneira para que assumam com autonomia sua função política e investigativa em seu conceber e fazer pedagógico na perspectiva inclusiva, e na tomada consciente de decisões tanto na elaboração quanto na execução de seu planejamento pedagógico. (COSTA, 2015, p. 407).

Neste sentido, não poderíamos nos abster de discorrer a respeito dos saberes necessários ao professor e à professora para as práticas inclusivas de alunos e alunas com deficiência na escola, cuja importância é apontada por diversos pesquisadores (NOZI; VITALIANO, 2015; RIBEIRO; SILVA; LUSTOSA, 2018). É necessário compreender que os cursos de formação de professores devem considerar as necessidades da realidade atual, focalizando as “peculiaridades culturais, sociais, econômicas, físicas e biológicas dos alunos, especialmente daqueles que possuem necessidades educacionais específicas. ” (NOZI; VITALIANO, 2015, p.137)

As autoras Ribeiro, Silva e Lustosa (2018), discutem acerca da necessidade de reflexão sobre a inclusão, bem como sobre a formação dos professores e professoras que ampare práticas pedagógicas realmente includentes. (RIBEIRO, 2021) .Estudiosos da área de inclusão Nozi e Vitaliano (2015) elencaram os saberes favorecedores para práticas inclusivas.

Lustosa, Silva e Ribeiro (2018) sistematizaram⁵ em categorias e os analisaram partindo de cinco dimensões, reproduzidos no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Saberes necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas

<p>1. DIMENSÃO ATITUDINAL</p>	<p>1.1 Valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles; 1.2 Ter responsabilidade pedagógica: compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; 1.3 Dispor-se a ressignificar conceitos e práticas; 1.4 Dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço; 1.5 Dispor-se à alteridade; 1.6 Ser favorável à Educação Inclusiva; 1.7 Dispor-se a buscar apoio.</p>
<p>2. DIMENSÃO PROCEDIMENTAL</p>	<p>2.1 Identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno; 2.2 Proceder ao planejamento das aulas, às adaptações e/ou diferenciação curricular e a avaliação dos alunos com NEE; 2.2.1 Proceder ao planejamento de ensino; 2.2.2 Proceder a adaptações e/ou diferenciação curricular; 2.2.3 Proceder a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE; 2.3 Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas; 2.4 Trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos; 2.5 Estabelecer relações teórico/práticas; 2.6 Desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE; 2.7 Adquirir conhecimentos didático-pedagógicos; 2.8 Promover procedimentos que visem à socialização e respeito entre os alunos; 2.9 Proceder a avaliação e organização do espaço físico da sala de aula.</p>
<p>3. CARACTERÍSTICAS</p>	<p>3.1 Ser um professor que reflete sobre sua prática; 3.2 Ser crítico; 3.3 Ter autonomia;</p>

⁵ A pesquisa investigou trabalhos acadêmicos e científicos que abordam os saberes que mobilizam as práticas “inclusivas” na escola regular, através da análise de dados que partiram uma revisão literária de periódicos da área de educação especial e inclusiva.

PESSOAS DO PROFESSOR	3.4 Ser criativo; 3.5 Ser flexível; 3.6 Ter autoconhecimento.
4. DIMENSÃO CONCEITUAL	4.1 Ter conhecimentos específicos sobre as deficiências e as NEE; 4.2 Conhecimento das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem; 4.3 Conhecer a legislação e lutar pelos seus direitos e dos alunos com NEE; 4.4 Conhecer e compreender a importância dos pressupostos da educação inclusiva; 4.5 Conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino.
5. DIMENSÃO CONTEXTUAL	5.1 Ter responsabilidade político-social; 5.2 Dialogar com o contexto sociocultural dos alunos.

Fonte: Lustosa; Ribeiro e Silva; (2018)

Os apontamentos relacionados aos saberes trazidos pelas pesquisadoras Lustosa, Silva e Ribeiro (2018) retro citadas, demonstram quão necessário se faz uma reestruturação dos cursos de formação de professores. Concordamos com Lustosa, Silva e Ribeiro (2018, p. 12) quando argumentam:

No que tange a formação inicial, fica evidente que apenas o acréscimo da disciplina de Educação Especial no currículo não trará uma revolução na condição teórico-prática dos professores para a atuação em salas de aula inclusivas. À vista disso, Nozi e Vitaliano (2015) apontam como um dos caminhos possíveis para a formação inicial, a vinculação das disciplinas da Educação Especial aos estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura. Segundo elas, vários saberes docentes estão atrelados à experiência profissional junto aos alunos com NEE, daí a importância de o graduando vivenciar a realidade escolar, o fazer pedagógico e os desafios que as salas de aulas inclusivas impõem.

São as vivências que possibilitam que o professor e a professora desenvolvam a sua autonomia, criatividade e flexibilidade, partindo da dimensão conceitual outrora adquirida, sem a qual a prática por si mesma mostra-se também insuficiente. A relação entre formação teórica e atuação prática desencadeia reflexões acerca das “habilidades que só serão aprimoradas com a posterior experiência profissional, porque estão relacionadas com a vivência em sala de aula, aliviando os sentimentos de ansiedade e insegurança que acometem os graduandos

futuros professores. ” (NOZI; VITALIANO, 2015, p. 135). Portanto, é imprescindível dialogarmos sobre a formação continuada que contribuirá nestes aspectos.

Nozi e Vitaliano (2015), apoiadas em Ferreira (2006), nos trazem relevantes considerações sobre a formação continuada, a qual evidencia que a formação inicial pode não ser suficiente para qualificar o professor e a professora, sendo, portanto, muitas vezes, questionável. Outro aspecto que precisa ser revisto na formação inicial é o fato de que há uma desconsideração aos conhecimentos e habilidades dos professores e professoras adquiridos através da prática profissional, sendo estes conhecimentos caracterizados como insuficientes, portanto, é preciso ofertar formação continuada.

Concordamos com as autoras quando consideram a relevância da formação continuada que valoriza os saberes docentes e considera as mudanças ocorridas no campo educacional, visto que estas são inúmeras e rápidas. Neste sentido, Nozi e Vitaliano (2015), argumentam que

[...] as propostas de formação continuada devem preocupar-se em valorizar o que sabem os professores, pois as situações cotidianas vivenciadas na escola exprimem significados ao saber-fazer docente que não conseguem ser captados por lentes menos atentas ao valor que esses significados têm para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva. (p. 137).

O reconhecimento das práticas cotidianas das quais as experiências profissionais são oriundas tornarão o professor e a professora mais conhecedor e conhecedora dos desafios postos em questão quando se trata de pensar a educação especial em uma perspectiva inclusiva, considerando os desafios da educação atual. Com base na constante reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica contextualizada nos desafios presentes será possível promover uma formação continuada baseada em “ações colaborativas e cooperativas nas escolas”, oferecidas aos docentes, independente destes terem ou não alunos com necessidades educacionais especiais” (RIBEIRO; SILVA; LUSTOSA, 2018, p.14)

Dentre as concepções de formação continuada referidas por Nozi e Vitaliano (2015), destacamos a seguinte:

[...] concebemos que a formação em serviço é aquela que ocorre dentro do espaço escolar, durante a jornada de trabalho do professor, tendo como principais pressupostos que os docentes são profissionais autônomos, produtores de saberes e atores de seus processos formativos. Nesse sentido, os principais agentes formativos são os próprios professores e seus pares, bem como especialistas, professores universitários, por meio de grupos de estudos, projetos de pesquisa e extensão e pelos pesquisadores que se interessam em contribuir com conhecimentos úteis para o aprimoramento do processo pedagógico desenvolvido na escola, com vistas à qualidade do ensino (APUD LEITE, 2012, p.139).

Considerando, portanto, o que difere a formação em serviço dos demais tipos, há possibilidade de que alguns saberes possam ser enriquecidos e até mesmo aperfeiçoados para serem trabalhados na formação em serviço.

Outra questão relevante é a falta de investimento por parte do Estado que conduz a inúmeros percalços enfrentados pela Educação Especial, mais particularmente no que se refere à formação docente, por entender que ela poderá fazer grande diferença. Na verdade, essa modalidade educacional tem sofrido com os respingos do descaso e da total distorção do que importa tratar em termos de Educação Especial que é a inclusão da pessoa com deficiência, de maneira que esta faça parte do processo de ensino e aprendizagem não tendo suas limitações como padrão, mas suas possibilidades.

A falta de investimento por parte do Estado foi evidenciando quando, através da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006 (BRASIL, 2006) foram instituídas as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia) e essa extinguiu as habilitações até então existentes no curso, portanto, a habilitação em educação especial, ofertada por algumas universidades, e que até então era um modelo de formação inicial de professores e professoras. (MENDES, 2011).

Posteriormente, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, a extinção dessa habilitação foi sentida de forma mais aparente, pois até mesmo os/as que possuíam essa habilitação sentiam a dificuldade em saber como trabalhar pedagogicamente com diferentes tipos de deficiência, conforme Oliveira (2007) relata:

As falas dos docentes em torno da inclusão apontam de modo geral, o reconhecimento da importância da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com necessidades educacionais especiais, como ser humano e cidadão, por isso eles aceitam os pressupostos de uma educação inclusiva. Mas, por outro lado, os conflitos e as contradições concretas escolares evidenciam problemas para a sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, que não estão sendo efetivamente realizadas pelos gerenciadores educacionais, daí a desconfiança, o medo e a dúvida. (p. 39)

Esta fala além de demonstrar a necessidade real de que as políticas públicas para educação inclusiva sejam efetivadas nas escolas, também demonstra que a formação de profissionais para lidar com essa população tem ficado, muitas vezes, restrita a conceitos acadêmicos básicos, deixando professores e professoras à deriva na tentativa de desenvolver uma prática em sala de aula. Complexificando essa situação, tem o fato de que cada escola possui suas incoerências internas e produz suas próprias demandas, fazendo com que o que foi ensinado na formação inicial pareça distante das necessidades cotidianas. Desse modo, os conceitos, tão enfatizados, terminam apenas contribuindo para ratificar formas generalistas e homogeneizadoras de ser humano.

No Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005) sobre como a organização curricular dos cursos de pedagogia deve ser abordada, são enfatizados conceitos imprescindíveis na formação docente:

[...] no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.(BRASIL, 2005, p. 10).

Se estes preceitos realmente forem difundidos e apropriados pelos docentes, farão diferença na prática cotidiana escolar e na sociedade. A observação desses

princípios implica em romper com a cristalização de conceitos difundidos e com práticas pedagógicas pautadas tão somente em diagnósticos que equaliza as deficiências e as PcD, fazendo com que o trabalho desenvolvido seja basicamente regido pelo aspecto das limitações.

Em consonância com estes princípios, no que tange à formação do professor, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva apresenta diretrizes igualmente importantes quanto à formação e atuação do professor na perspectiva da inclusão escolar.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 12)

Conforme observamos, são inúmeras aptidões e espaços dos mais variados para a atuação desse/dessa profissional, o que nos chama atenção também é o fato de que a formação continuada aparece como uma premissa, o que nos faz concordar com Kassir, Rodrigues e Leijoto (2011) ao afirmarem que

[...] poucos formandos em Pedagogia receberam, em sua formação acadêmica, conteúdos a respeito de Educação Especial e Educação Inclusiva, fato esse que, segundo eles, dificulta a implementação da inclusão em suas práticas escolares. A falta de conhecimentos especializados, por parte do professor, e o aumento das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular colaboram para que os professores em exercício busquem as capacitações na área de Educação Inclusiva. (p. 153)

Segundo as autoras, os pedagogos e as pedagogas relatam a dificuldade que encontraram sobre “a forma de ensinar, preparar aulas, materiais, adaptar conteúdos e requisitam que as capacitações sejam mais práticas, que ofereçam mais oficinas que promovam a articulação entre teoria e prática.” (p. 154). Por isso, reafirmamos

a importância da formação continuada em serviço, na qual através de ações colaborativas e cooperativas da escola os professores e professoras irão desenvolver os saberes, contando com seus pares e agentes formativos externos. (NOZI; VITALIANO, 2015).

3. CAPÍTULO II

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Bases Teóricas da Pesquisa Documental: a voz dos documentos

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, visto que responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade mais subjetiva. Este tipo de pesquisa “lida com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 11).

A realização deste estudo foi antecedida por um levantamento inicial da literatura em torno da temática abordada, iniciando-se com uma visão mais abrangente das produções científicas até o momento conforme já relatamos na seção introdutória deste texto. Para Kauark, Manhães e Medeiros (2010), o levantamento de literatura consiste na localização e obtenção de material, a fim de avaliar as possibilidades de desenvolver o tema proposto na pesquisa. Essa ação é contínua no desenvolvimento de pesquisas dessa natureza, uma vez que ela é decorrente também da imprevisibilidade de categorias que podem surgir dos dados produzidos, necessitando uma expansão teórica para o embasamento da análise

Este estudo também é caracterizado como documental, haja vista que as informações demandadas pelas questões de pesquisa são procedentes de documentos (FLICK, 2009). Segundo Ludke e André (2013), documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação. Segundo estas autoras,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Para Flick (2009), o pesquisador deve ver os documentos como meios de comunicação, pois sua elaboração teve um propósito e a finalidade de que alguém pudesse acessá-los, evitando manter o foco tão somente no conteúdo dos documentos sem considerar o contexto de sua produção e sua função. Ainda segundo este autor,

Os documentos são os meios para a construção de uma versão específica de um evento ou processo e, normalmente, também em uma perspectiva mais ampla, para decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo. (FLICK, 2009, p. 236)

3.2 O Lócus e Fontes de Dados da Pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, investigamos quais as universidades e faculdades em Campina Grande ofertavam o curso de pedagogia no ano de 2019. Inicialmente, fizemos um recorte e selecionamos apenas os cursos de caráter presencial para a definição do *corpus* de instituições cujos documentos seriam analisados.

A forma utilizada para obtenção desses dados foi a realização de pesquisas no site Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, do Ministério da Educação (e-MEC). A pesquisa feita no site resultou em 28 Instituições de Ensino Superior ofertando o curso de pedagogia, 25 cursos a distância, 3 presenciais, 2 universidades públicas (Federal e Estadual) 26 privadas, sendo 6 destas sem fins lucrativos, 1 com grau de bacharelado e 27 com grau de licenciatura. Estas informações podem ser visualizadas no Quadro 3, abaixo.

Quadro 1: Instituições de ensino superior de Campina Grande com oferta de curso de Pedagogia

Instituição de ensino superior	Sigla	Natureza	Grau	Modalidade
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	Pública estadual	Licenciatura	Presencial
Centro Universitário Inta	UNINTA	Privada sem fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Maurício De Nassau	UNINASSAU	Privada com fins lucrativos	Bacharelado	A Distância
Faculdade Educacional Da Lapa	FAEL	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Planalto Do Distrito Federal	UNIPLAN	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Dom Pedro II	UNIDOMPEDRO	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Maurício De Nassau	UNINASSAU	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Maurício De Nassau De Campina Grande	UNINASSAU CPV	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	Presencial
Faculdade Única De Ipatinga	FUNIP	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Universidade Do Sul De Santa Catarina	UNISUL	Privada sem fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Universidade Federal De Campina Grande	UFCG	Pública federal	Licenciatura	Presencial
Faculdade Três Marias	FTM	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Unifatecie	UNIFATECIE	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Unidom-Bosco	UNIDOM-BOM	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Universidade De Uberaba	UNIUBE	Privada sem fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Das Américas	CAM	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Claretiano	CEUCLAR	Privada sem fins lucrativos	Licenciatura	A Distância

Centro Universitário – Uniesp	UNIESP	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Universidade Federal Da Paraíba	UFPB	Pública federal	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Leonardo Da Vinci	UNIASSELVI	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Senac	SENACSP	Privada sem fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Universidade Pitágoras Unopar	UNOPAR	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Universidade Cesumar	UNICESUMAR	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Universidade Católica De Brasília	UCB	Privada sem fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Universidade Paulista	UNIP	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Internacional	UNINTER	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância
Centro Universitário Santa Catarina - Estácio Santa Catarina	-	Privada com fins lucrativos	Licenciatura	A Distância

Fonte: Ministério da Educação-Sistema e-MEC (atualizado em 24.01.2021)

Observando o Quadro 3, chama a atenção a quantidade de cursos de Pedagogia ofertados em Campina Grande, sobretudo na modalidade EAD, que corresponde a 89,3% da oferta. Destaca-se ainda o fato de que as instituições que promovem tais cursos são oriundas das mais variadas regiões do país, a saber: seis de São Paulo, uma do Rio de Janeiro, quatro do Paraná, quatro do Rio Grande do Sul, seis da Paraíba, duas da Bahia, uma do Ceará, duas do Distrito Federal e duas de Minas Gerais.

Os dados acima demonstram que a oferta de EAD tem crescido paulatinamente, e teve início antes mesmo da atual situação pandêmica na qual nos encontramos, o que nos faz questionar sobre a qualidade da formação docente ofertada nesses cursos, visto que variados aspectos devem ser observados e muitos requisitos legais devem ser cumpridos. Por outro lado, também é necessário observar que essa modalidade atende um público que muitas vezes é excluído do processo educacional superior público, por motivos que vão desde morar longe das universidades ou até mesmo indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de

aula, ou seja, mais um aspecto que precisa ser observado na temática de formação docente. (ARAUJO; PONCIANO; TONDATTO, 2017)

Mediante os dados apresentados acima, selecionamos inicialmente duas universidades públicas de Campina Grande-PB que oferecem cursos de Pedagogia e cujos currículos ofertam o componente Educação Especial, primordialmente por serem as únicas da cidade que possuem caráter presencial.

3.2.1 O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba-Campus I⁶

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus I*, teve início no ano de 1969 em caráter técnico administrativo e teve seu funcionamento autorizado através da Resolução 36/71, do Conselho Estadual de Educação. As áreas de atuação profissional compreendem o Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. Como regime de ensino foi adotado o seriado semestral, funcionando nos turnos diurno, com duração de no mínimo 8 (oito) semestres, podendo se estender no máximo até 12 (doze) semestres letivos, e no turno noturno com duração de no mínimo 10 (dez) semestres, podendo se estender ao máximo de 14 (quatorze) semestres letivos, com carga horária total de 4.080 horas/aula.

3.2.2 O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande-Campus I⁷

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus I*, funciona desde 1979 com o propósito inicial de formar

6 Informações extraídas do site <http://centros.uepb.edu.br/ceduc/pedagogia/> [Acesso em 27 de julho de 2020]

7 Informações extraídas do site <http://pedagogiaufcg.blogspot.com/p/ppp-do-curso-de-pedagogia-ufcg.html>. [Acesso em 27 de julho de 2020].

docentes para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo ampliado, posteriormente a abrangência de formação, dedicando-se também à formação de docentes para educação infantil e gestão educacional. A estrutura do curso está organizada em sistema de créditos, semestral, e compreende um total de 3.240 horas, a serem integralizadas, no mínimo em 8 (oito) e no máximo em 11 (onze) períodos letivos no turno da manhã, e no mínimo 10 (dez) e no máximo 14 (quatorze) semestres letivos, no noturno.

3.3 O *Corpus* da Pesquisa e Fonte de Dados: o projeto pedagógico de dois cursos de licenciatura em Pedagogia (DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para o curso de pedagogia, Pareceres e Resoluções)

A delimitação do *corpus* de análise da pesquisa, foi realizada em função dos objetivos traçados e com base em critérios metodológicos. Conforme Flick (2009), o primeiro critério a ser considerado em uma pesquisa documental é a autenticidade dos documentos, entendida como a comprovação de que o documento é genuíno. No caso da nossa pesquisa, os PPC's foram extraídos de fontes confiáveis advindas das próprias instituições de ensino, quer sejam através de publicação no site da instituição, como foi o caso da UEPB, ou obtido por e-mail, como foi o caso da UFCG. Outros documentos como as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) para o curso de pedagogia, Pareceres e Resoluções foram extraídos do site do MEC, ou seja, são documentos autênticos e de origem inquestionável quanto à autenticidade.

Outro critério é a credibilidade, que diz respeito à confiabilidade nos produtores dos documentos. Quem os produziu o fez com o propósito para que estava determinado? Tanto os PPC's quanto os demais documentos cumprem esse critério pois foram elaborados por autoridades constituídas com esta função, dentre outras.

Já no que se refere ao critério de representatividade, o fator principal a ser considerado é se o documento contém as nuances que esse tipo de documento precisa conter, o que também foi atestado na escolha que fizemos dos documentos para nossa pesquisa, visto se tratar de documentos autênticos.

No que diz respeito à significação, relacionada à clareza e compreensão do documento, somos conscientes de que a significação será diferenciada para cada leitor, ou seja, no caso dos PPC's, a significação deste para o aluno é diferente da significação para o professor, como também para o pesquisador e assim por diante.

Mediante os critérios acima, selecionamos como objeto de análise o **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** de Pedagogia das universidades escolhidas para que os objetivos da nossa pesquisa fossem alcançados, conforme apresentados no Quadro 4.

Quadro 2: Objetivos específicos e documentos

Objetivos Específicos	Fontes Documentais
Identificar a concepção de Educação Especial que está sendo adotada no curso;	<ul style="list-style-type: none"> • PPC • Ementário • Bibliografia
Identificar possíveis lacunas existentes no componente de Educação Especial na atualidade para futura prática docente;	<ul style="list-style-type: none"> • PPC • Ementário • Bibliografia
Refletir sobre os significados das concepções de Educação Especial identificadas nos PPCs dos cursos	<ul style="list-style-type: none"> • PPC • Ementário • Bibliografia

Fonte: Elaborado pela autora

Utilizamos alguns documentos oficiais para embasar e auxiliar nossa análise, visto que os documentos listados no Quadro 4 atendem aos critérios acima comentados. Na exploração do material utilizamos o processo de codificação, classificação e categorização de análise dos dados considerando a busca de respostas para os objetivos da pesquisa. As categorias escolhidas para análise dos documentos estão listadas no Quadro 5.

Quadro 3: Categorias e subcategorias de análise de dados

Categorias	Subcategorias
------------	---------------

Objetivos da licenciatura	Objetivos gerais; Objetivos específicos.
Matriz curricular	Componentes curriculares destinados à Educação Especial (obrigatórios e optativos); Carga horária destinada à Educação Especial; Observância das exigências legais relacionadas à Educação Especial nos cursos de Pedagogia.
Concepção de Educação Especial	Análise das referências teóricas, conteúdos e temas delineados nos planos de curso e/ou ementas do componente curricular de Educação Especial.
Perfil do egresso em relação a Educação Especial	Análise do perfil do egresso delineado no PPC

Fonte: Elaborado pela autora.

O capítulo seguinte trata da análise dos dados produzidos conforme os critérios aqui delineados.

4. CAPÍTULO III

AS VOZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PPC: O QUE NOS DIZEM E O QUE SILENCIAM

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento de suma importância, imprescindível para apresentar a identidade do curso no intuito de que o discente possa compreender quais direções serão assumidas durante e após o curso no que se refere à formação adquirida e às implicações para seu trabalho.

O PPC é um documento caracterizado como fonte primária e é um registro institucional de caráter público, ou seja, que deve ser publicado e estar acessível a qualquer parte interessada. Cada PPC possui suas particularidades, e esta é característica desejável neste documento, pois como cada IES (Instituição de Ensino Superior) possui uma história única e perfil único, O PPC de cada IES deve ser singular. Não há receita a ser seguida, cabe aos cursos organizar o seu PPC conforme lhe sejam propícios, porém, deve se levar em consideração documentos norteadores que servirão de base para contemplar alguns aspectos legais.

No Parecer CNE/CP nº 5/2005 (reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006) há uma orientação referente à elaboração do PPC que diz que

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Consequentemente, dependendo das necessidades e interesses

locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. (BRASIL, 2005, p. 10)

Como parte do PPC está a Matriz Curricular do curso. Esta possui os componentes curriculares que compõe o curso, apresentando a nomenclatura de cada componente, carga horária e demais informações pertinentes.

O PPC do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (2016) foi extraído na rede WEB, o da Universidade Federal de Campina Grande (2008), solicitamos à secretaria do curso, obtendo resposta positiva.

Analisamos, portanto, os PPCs das duas universidades públicas que disponibilizaram os documentos, que constam como validadas no site do e-MEC e oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial, como dito anteriormente. Os PPCs analisados são os que estavam em vigência no ano de 2019, e não foram refeitos nem redimensionados desde o ano de homologação dos mesmos.

4.1 O Projeto Político do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

O PCC da UEPB foi homologado no ano de 2016, e inicia com um histórico da IES, contendo informações sobre a mantenedora, os dados socioeconômicos e socioambientais do Estado da Paraíba e das políticas institucionais que a regem. Há um relato detalhado sobre os Campus e os cursos ofertados pela mesma, bem como a importância que a UEPB dispensa ao debate sobre a melhoria da qualidade dos cursos de graduação com a comunidade acadêmica, na finalidade de reestruturar normas e atualizar os PPC's.

Em relação à educação especial na perspectiva inclusiva, não há uma redação mais específica direcionada à temática, no Quadro 6 elencamos todas as referências contidas na redação do PPC da UEPB referentes à Educação Especial.

Quadro 4: Referências à Educação Especial no PPC da UEPB

Contexto	Texto
Política de Acessibilidade e Ensino de Libras	“A UEPB mantém políticas e ações de acessibilidade das portadores (SIC) de necessidades especiais aos diferentes espaços e aos saberes. Para além de rampas e sinalizações, a IES tem buscado ampliar a inclusão dessas pessoas na comunidade acadêmica, estimulando os estudantes de todos os cursos a cursarem o componente curricular Libras” (p. 22)
Bases Legais (citadas como referência)	“Disciplina de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS (DECRETO Nº 5.622/2005)” (p. 28)
	Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos da educação, metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (p. 309)
	“Outras mudanças que incidiram na organização do Curso de Pedagogia é a inclusão dos componentes curriculares obrigatórios de: [...] Ensino de Língua Brasileira de Sinais-Libras (DEC. Nº 5.622/2005)” (p. 31)
	A lei 10.436/2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais- Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos proporcionou grande visibilidade a Libras. Em seguida o Decreto 5.626/2005, estabelece-se que a Libras deve ser oferecida nas Instituições de Ensino Superior - IES como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e como optativa nos demais cursos” (p. 33)

Objetivos Específicos do curso de Pedagogia	“Promover o conhecimento das políticas nacionais e internacionais, bem como discussões teóricas com vistas à educação inclusiva, a diversidade e a cidadania”. (p. 48)
Organização Curricular	“Conforme a Resolução UEPB/CONSEP/068/2016, os Estágios Supervisionados do Curso de Pedagogia se constituem Componentes Básicos Específicos obrigatórios, de natureza orientada e devem acontecer, preferencialmente nas Unidades Escolares das Redes Públicas Oficiais de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial”. (p. 56)
Linhas de Pesquisa do Curso	Diversidade cultural e inclusão social “Elaboração e acompanhamento de projetos educacionais, políticos e filosóficos na perspectiva da diversidade, considerando temáticas como: gênero, sexualidade e saúde coletiva, teoria feminista e ações afirmativas, políticas inclusivas, ensino de libras, (grifo nosso) direitos étnico-raciais, geração e cidadania, comunidades religiosas e rurais, história afro-descendente e indígena, direitos humanos e violência social nas tecnologias da informação” (p. 60)
Infraestrutura	“Uma sala para o núcleo de Educação Especial e o GT de Diversidade Cultural e Inclusão Social [...]” ⁸ (p. 174)

Fonte: Elaborado pela autora

Na parte introdutória, no contexto “Algumas Políticas Institucionais”, no tocante à Educação Especial e Inclusão, é apresentada a política de acessibilidade e ensino de Libras.

A UEPB mantém políticas e ações de acessibilidade das portadores (SIC) de necessidades especiais aos diferentes espaços e aos saberes. Para além das rampas e sinalizações, a IES tem buscado ampliar a inclusão dessas pessoas na comunidade acadêmica,

⁸ Nas salas dos GTs funcionavam até 2019 os grupos de estudos vinculados às Linhas de Pesquisa do curso, orientação de estudantes e são realizadas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

estimulando os estudantes de todos os cursos a cursarem o componente curricular de Libras. (UEPB, 2016, (p. 22).

O que nos chama a atenção nessa proposta é o fato de transparecer para o leitor que a política de inclusão se reflete apenas no fato de existir um ambiente logisticamente apropriadas⁹ e na participação dos discentes no componente curricular Libras, o que nos leva a perceber uma possível dissonância com uma das metas da graduação descritas no documento:

Promover ampla discussão sobre as licenciaturas, tendo em vista potencializar a formação inicial desenvolvida no UEPB, (SIC) não apenas buscando maior sintonia com a realidade cotidiana do “chão da escola” em que os futuros educadores irão desenvolver as suas ações pedagógicas, notadamente nas redes públicas de Ensino (municipais e Estadual), mas também promovendo ações de transformação dessa realidade”. (UEPB, 2016, p. 17).

A dissonância consiste no fato de que há outros componentes que fazem parte da Educação Especial que de igual modo poderiam ser abordados neste tópico, bem como os componentes de Educação Inclusiva optativos que não serão cursados por todos discentes, como citado acima, mas a realidade do “chão da escola” é que as crianças com deficiência em todos os níveis e modalidades estarão presentes, prontas para serem acolhidas e receber o apoio que lhe seja devido, quer seja esse pedagógico ou afetivo.

Concordamos com Barreto (2009) quando diz que a formação de professores precisa estar coerente com a política educacional que prevê a inclusão desses alunos em classes comuns, fazendo parte da política de inclusão, ou seja, é preciso que o pedagogo entenda essa política, distinga integração de inclusão e assim saberá que esta última é muito mais ampla do que a promoção de mobilidade e do fato de tão somente frequentar a escola. Esta premissa é reforçada nas palavras de Vitalino e Manzini (2010), ao afirmarem que

Um aspecto, que segundo nossa perspectiva, é essencial na formação do professor para promover a inclusão, é o

⁹ O documento faz entender tal premissa, porém, a realidade é outra, visto que a acessibilidade para adentrar em alguns prédios da instituição é inapropriado.

desenvolvimento de uma análise crítica das condições de organização das escolas, de todos os níveis de ensino, sua estrutura, seu currículo, seu sistema de avaliação, critérios de aprovação e reprovação, valores e crenças presentes em seu cotidiano. (p. 53).

Ainda segundos estes autores,

É fundamental que o processo de formação possibilite aos professores identificar os mecanismos escolares que geram a exclusão, bem como conhecer os processos que favorecem a organização duma escola inclusiva, especialmente nos aspectos referentes à gestão escolar, à organização curricular e a avaliação de desempenho (VITALINO; MANZINI, 2010, p. 53).

É pertinente, destacarmos a questão de a infraestrutura do curso contar com uma sala para o núcleo de Educação Especial, bem como um GT de Diversidade Cultural e Inclusão Social, o que de fato é um grande avanço, já que estes estão voltados para estudos e pesquisas na área, é essencial, portanto, desenvolver durante a formação do educador e da educadora estudos que possibilitem uma compreensão crítica acerca das concepções de educação especial e inclusão.

Outro fator a ser considerado é a recorrente referência ao Decreto Nº 5.622/2005, que estabelece que a Língua Brasileira de Sinais - Libras deve ser oferecida nas Instituições de Ensino Superior, o que representa uma preocupação com um aspecto isolado relacionado à Educação Especial no curso de Pedagogia e de grande valia para sociedade. A Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, completará 22 anos, e a partir de 2005, a Libras tornou-se obrigatória para o curso de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia.

Para ampliarmos a reflexão colabora o que Lustosa e Pimentel (2021), informam:

[...] a Língua Brasileira de Sinais¹⁰ (Libras) e sua inserção como disciplina obrigatória e Optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

[...] nos cursos de Formação de Professores (em todos os cursos de licenciatura, ou seja, no curso normal de nível médio, no curso normal superior, no curso de Pedagogia e de Educação Especial, considerados como cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério) e de Fonoaudiologia, com base em documentos legais que a regulamenta (Decreto nº 5.626/2005).

Uma conquista sem dúvida, e acima de tudo o reconhecimento da necessidade de uma formação pautada no ensino bilíngue.

4.1.1. Os objetivos da Licenciatura de Pedagogia da UEPB

Uma das partes que consideramos mais importante no PPC são os objetivos do curso. Quando o discente adentra na universidade, ou mesmo antes, é preciso que este compreenda o que o curso irá lhe proporcionar com vistas à conhecimentos teóricos e práticos relativos à área de atuação, conforme os objetivos da formação que pretende obter.

O objetivo geral e os específicos que constam no PPC de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, no tocante à Educação Especial, não possuem nenhuma especificação, o que vemos no quarto objetivo específico e podemos considerar como parte da Educação Especial é o fato deste mencionar a educação inclusiva.

Promover conhecimento das políticas nacionais e internacionais, bem como das discussões teóricas com vistas à educação inclusiva, a diversidade e a cidadania. (UEPB, 2016, p. 49).

¹⁰ Destacamos que alguns estudos linguísticos específicos (QUADROS; KARNOPP, 2004), utilizam a nomenclatura Língua de Sinais Brasileira e a sigla LSB, diferentemente da forma versada na Lei de Libras.

Neste objetivo, (que é aquele que consideramos como parte da Educação Especial), o foco é a promoção de **conhecimento** das políticas nacionais e internacionais e discussões teóricas sobre educação inclusiva, diversidade e cidadania, ou seja, trata apenas de aspectos teóricos da formação. Certamente, tem-se como pressuposto que a parte prática irá contemplar essa demanda, visto que as salas comuns na qual essas práticas são realizadas deveriam ter crianças com deficiência em seu quadro. Vejamos como o tema é abordado nas ementas dos componentes curriculares Estágio Supervisionado, apresentados no Quadro 7, a seguir.

Quadro 5: Ementas do componente curricular Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da UEPB

Componente Curricular	Ementa
Ped01099 - Estágio Supervisionado I (Gestão)	Avaliação diagnóstica da escola (campo de estágio) e de seus sujeitos: observação e análise da organização e gestão dos processos educativos e trabalhos coletivos. Conselho escolar, conselho de classe, reunião de professores e equipe técnica; de pais: finalidades, funcionamento e repercussão na prática escolar. (p. 101)
Ped01098 - Estágio Supervisionado II (Gestão)	Levantamento e análise do processo de elaboração de diferentes documentos utilizados na organização do trabalho escolar, a partir de depoimentos dos sujeitos da prática: Projeto político-pedagógico, PDE, Regimento Escolar, Projetos e Planos de trabalho. Construção de um projeto colaborativo a partir de demandas da realidade da escola (p. 101)
Ped01200 - Estágio Supervisionado III (Educação Infantil)	Observação e reflexão da estrutura e funcionamento da Educação Infantil e de suas práticas pedagógicas. Análise de determinantes sociais, históricos, filosóficos, políticos, psicológicos e pedagógicos da prática docente na Educação Infantil. Atuação docente: vivência de projetos didático-pedagógicos na creche e na pré-escola (p. 102)

Ped01122 - Estágio Supervisionado IV (Ensino Fundamental)	Análise dos determinantes sociais, históricos, filosóficos, psicológicos, políticos e pedagógicos desta prática. Observação e participação nas atividades de sala. (p. 104)
Ped01127 - Estágio Supervisionado V (Ensino Fundamental)	A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Reflexões sobre a prática. Planejamento e ação docente nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

Fonte: PPC de Pedagogia da UEPB, elaborado pela autora.

Levando em consideração que os estágios são realizados tanto nas instituições privadas como públicas, a questão é que nem todas as salas de aula regulares possuem crianças com deficiência e quando analisamos o ementário dos estágios supervisionados III, IV e V (Quadro 7) em nenhum momento este se refere à observação em salas de aula na qual crianças com deficiência estejam incluídas, ou seja, provavelmente nem todos os discentes terão a oportunidade de contemplar na prática a Educação Especial na perspectiva inclusiva, ou seja, além de não haver um estágio específico para Educação Especial na perspectiva inclusiva, o ementário também não aponta a possibilidade da escolha de salas de aulas que possuam crianças com deficiência.

A relevância do Estágio Supervisionado é apontada por Victor (2010) nos seguintes termos:

Consideramos os estágios supervisionados como práxis pedagógicas que possibilitam a formação do professor crítico-reflexivo pela ação científica ou correlacionada com a iniciação à pesquisa, fazendo da pesquisa um meio e produção de conhecimento coletivo e interdisciplinar e de intervenção ou prática social (p. 93).

Victor (2010) aponta a importância do investimento em propostas metodológicas que possibilitem a relação entre escola e universidade, no sentido de contribuir para formação dos professores através de atividades mediadas por processos colaborativos dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. Neste sentido, o estágio constitui uma possibilidade de vivenciar e compreender que

As múltiplas situações problemáticas vivenciadas pelos professores, nos diferentes contextos educativos, geram uma forma de reflexão

que, associada aos seus valores globais, dá origem a outras formas de agir nesses contextos, para além dos problemas instrumentais, porque são situações únicas, complexas e variadas e, portanto, requerem um conjunto de teorias que poderão elucidá-las e não apenas uma única abordagem teórica. (VICTOR, 2007, p. 296).

Concordamos com a autora quando esta afirma que os alunos formados e alunas formadas nessa perspectiva são favorecidos e favorecidas por terem oportunidade de conhecer as realidades escolares e podem refletir criticamente em relação aos contextos educacionais através da associação do conhecimento e análise da prática pedagógica.

Portanto, entendemos que o estágio supervisionado constitui um momento formativo de grande importância e que será a base para a prática pedagógica durante toda a carreira do docente, é o momento na qual a teoria será requerida e muitas vezes não dará o aporte necessário, pois mediante as questões que levantamos e as análises feitas nessa pesquisa, baseadas em autores e pesquisadores da área, a ausência de referências a assuntos da educação inclusiva resulta em uma considerável lacuna na formação desses docentes.

4.1.2 A Matriz Curricular: sussurros e gritos da Educação Especial

Para analisar os componentes curriculares primeiramente identificamos aqueles que contassem em seu ementário ou nomenclatura as seguintes palavras: Educação Especial e/ou Inclusão. Optamos pela palavra inclusão pelo fato de termos uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Obviamente, os componentes relacionados à surdez mesmo que não possuam em sua nomenclatura ou ementário as palavras supracitadas, adentrariam no quadro, visto que mediante a Lei Nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de expressão e comunicação da comunidade surda, além de incluí-la como componente curricular nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia. Vejamos na Tabela a seguir os componentes classificados e a carga horária deles.

Tabela 1: Componentes curriculares que abordam temáticas de educação especial e inclusão

Componente Curricular	Núcleos	CH Teórica	CH Prática	CH Orientada	CH Laboratorial	A distância	Carga Horária Total
Direitos Humanos, diversidade e inclusão	Básico Comum	50	10	-	-	-	60
Língua Brasileira de Sinais-Libras	Básico Comum	30	30	-	-	-	60
Educação Especial I	Básico Específico do curso	48	6	-	6	-	60
Educação Especial II	Básico Específico do Curso	18	6	-	6	-	30
Psicopedagogia	Básico Específico do curso	48	-	4	8	-	60
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial I	Complementar eletivo	10	20	-	-	-	30
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial II	Complementar eletivo	10	20	-	-	-	30
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial III	Complementar eletivo	-	-	-	-	30	30
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial IV	Complemento eletivo	-	-	-	-	30	30

Fonte: PPC de Pedagogia da UEPB, elaborado pela autora.

Uma rápida observação já nos faz perceber que a carga horária destinada à Educação Especial não é muita quando comparada à carga horária total do curso. E quando realizamos uma simples operação matemática somando os horários de cada componente (básicos, específicos e complementares/Eletivos) então percebemos mais claramente que provavelmente o tempo destino para os componentes curriculares não abarcarão a demanda na qual a formação relativa à educação especial requer. O Quadro 8 nos dá um melhor detalhamento.

Tabela 2: Carga horária por componentes

Núcleos	C. H. teórica	C. H. prática	C.H orientada	C.H. Laboratorial	C. H. Distância	Total
Básico Comum	80 horas	40 horas	x	x	x	120 horas
Básico Específico do Curso	114 horas	12 horas	4 horas	8 horas	x	138 horas
Complementar/Eletiva	20 horas	40 horas	x	x	60	120 horas

Fonte: Elaborado pela autora

Se somarmos a carga horária dos componentes básicos e básicos específicos do curso totalizará 258 horas, ou seja, a carga horária de componentes curriculares para Educação Especial será apenas de 6,6% do total do curso. Caso o aluno e a aluna optem por todos os componentes complementares eletivos referentes à Educação Especial, terá cursado o percentual total da carga horária destinada para a temática que é de apenas 378 horas, ou seja, 9,9% do total do curso.

Este fato adentra nas discussões sobre a insuficiência da carga horária nos cursos de Pedagogia para formação docente em Educação Especial, o que abre espaço para a questão da dicotomia entre formação inicial e continuada.

Jesus e Alves (2011), através de uma pesquisa realizada no Estado do Espírito Santo em *relação aos serviços educacionais especializados*, nos traz uma perspectiva sobre a realidade da formação inicial e continuada para Educação

Especial na perspectiva inclusiva, que parece não ser apenas uma dificuldade no Estado pesquisado (Espírito Santo), mas em todo Brasil. Segundo

[...] historicamente, a Educação Especial foi organizada como atendimento educacional especializado substitutivo do ensino comum, o que gerou, ao longo dos anos, a criação de escolas especiais e de classes especiais fundamentadas no conceito de normalidade/anormalidade que trouxe a exclusão para a população de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa prática dicotomizou a Educação geral da Educação Especial, trazendo implicações para a formação dos profissionais que atuavam nesses diferentes espaços. (p. 22).

Portanto, para que uma lógica contrária à exclusão seja efetivada, é necessário superar tal dicotomia, o que acarreta muitas implicações referentes ao “planejamento, organização e coordenação do currículo e dos espaços de ensinar e de aprender no cotidiano das escolas comuns” (JESUS; ALVES, 2011, p. 22). Para a autora e o autor, a Educação Especial precisar superar a perspectiva clínica de atendimento que fora construída historicamente nesse campo (JESUS; ALVES, 2011).

Mais adiante trataremos sobre a diferença entre o professor capacitado e o professor habilitado, na seção Perfil do Egresso, o que elucida mais o papel de cada um destes na Educação Especial.

4.1.3 Referências teóricas, conteúdos e temas no Componente Curricular de Educação Especial

Os estudos sobre formação inicial de professores no Brasil têm crescido consideravelmente, e estes são realizados partindo dos mais diversos prismas. Nossa pesquisa aborda as matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia, como forma de compreender as concepções relativas à Educação Especial no sentido de que

Analisar as matrizes curriculares é também uma das formas de tecer um olhar sobre como tem se materializado na universidade o desafio

de se estruturar um currículo a partir da regulação de inúmeras determinações legais, em meio às demandas sociais postas aos cursos de formação de professores e à tentativa de superar a lógica racionalista e dicotômica inserida nesses cursos historicamente. (FREITAS; MOREIRA, 2011, p. 65).

Neste sentido, buscamos conhecer como os cursos analisados tratam a formação do profissional de educação para atuar na educação especial, como considera temas relacionadas às diferenças dos alunos e das alunas “como questões políticas, como construções históricas e sociais, questionando-as”. (JESUS; ALVES, 2011, p. 25). Através da análise da matriz curricular acreditamos ser possível ter um vislumbre da abordagem teórica e dos conhecimentos relativos à especificidade das PcD, bem como das práticas educativas no que se refere à Educação geral atreladas a perspectiva da inclusão escolar.

Na Matriz curricular do curso de Pedagogia da UEPB consta dois componentes curriculares de Educação Especial (I e II), inseridos no núcleo de estudos Básicos Específicos do curso. No núcleo de estudos complementares eletivos há quatro componentes curriculares que trabalham especificamente esta temática, Fundamentos Metodológicos da Educação Especial I, II, III e IV. Fizemos a análise dos dois componentes curriculares de Educação Especial, visto que estes serão lecionados para todos os alunos e alunas do curso de Pedagogia e dessa forma teremos a noção dos conceitos de Educação Especial na perspectiva inclusiva que é (ou não) transmitido nestes componentes.

Vamos observar no quadro a seguir as ementas dos componentes Educação Especial que constam no PPC.

Quadro 8: Componentes curriculares, ementas e referências

Componente curricular	Ementa	Referências
Educação Especial I	Evolução histórica da educação especial. Políticas públicas referentes	CARDOSO, Maria Vera Lúcia M. Leitão e PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitas. Caminho da luz: a deficiência visual e a família. Fortaleza: FCPC, 1999.

	<p>às pessoas com deficiência.</p> <p>Conhecimento das etiologias das deficiências.</p> <p>O processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência (física, auditiva, visual e mental), condutas atípicas e altas habilidades.</p>	<p>COOL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3.</p> <p>JANNUZZI, G. M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo, Cortez, 1985.</p> <p>_____. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX. Campinas: Autores Associados, 2004.</p> <p>MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>MOURA, Maria Cecília de. O Surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.</p> <p>STAINBACK, S; STAINBACK (org). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.</p>
Educação Especial II	<p>Desenvolvimento das habilidade e competências das pessoas com deficiência nas escolas regulares e em outros contextos.</p> <p>Recursos pedagógicos especiais.</p> <p>Avaliação na educação especial.</p>	<p>CARDOSO, Maria Vera Lúcia M. Leitão e PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Caminho da luz: a deficiência visual e a família. Fortaleza: FCPC, 1999.</p> <p>COOL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3.</p> <p>JANNUZZI, G. M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo, Cortez, 1985.</p> <p>_____. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX. Campinas: Autores Associados, 2004.</p>

		<p>MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>MOURA, Maria Cecília de. O Surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.</p> <p>STAINBACK, S; STAINBACK (org). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.</p>
--	--	---

Fonte: PPC da UEPB

Como podemos observar, a bibliografia das duas disciplinas é a mesma, apesar dos componentes tratarem de assuntos distintos. As referências vão do ano de 1985 até o ano de 2005 e, por se tratar de um componente que abordará as questões legais e os marcos históricos anteriores à Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, algumas delas provavelmente contemplam momentos relevantes na história da Educação Especial no caminho para perspectiva inclusiva, como, por exemplo a Declaração de Salamanca (1994) a instituição da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 2, que estabeleceu legalmente as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL,2001), o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2004).

Um ponto pertinente que não poderíamos nos abster de mencionar é o fato de que tanto nos objetivos quanto na bibliografia perceber-se escassez de referências à temática da inclusão, visto que apenas uma trata do assunto, sendo então, privilegiados os aspectos históricos e das políticas públicas.

O componente Educação Especial I trata da história, das políticas públicas referentes as PcD bem como o conhecimento etiológico (estudo das causas da deficiência) e o processo de ensino e aprendizagem dessas pessoas. Em Educação Especial II, aborda o desenvolvimento das habilidades e competências das PcD nas escolas regulares e em outros contextos, bem como os recursos pedagógicos especiais e a avaliação na Educação Especial.

O que podemos compreender é que há uma sequência lógica relacionado aos componentes curriculares em questão, parte-se do todo para o específico. Um ponto pertinente é o fato de se estudar as causas das deficiências, e entendemos que a partir deste ponto seja possível abordar as competências e habilidades das PcD, um fato relevante, conforme argumenta Moreira (2007):

As universidades ainda carecem de uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a linearidade e a simplificação curricular de que basta uma disciplina sobre a área da NEE para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta necessidades mais específicas. (MOREIRA, 2007, p. 268).

É de suma importância analisarmos os planos de curso dos referidos componentes para vislumbrar o panorama geral dos conceitos difundidos e assim podermos compreender, de fato, com qual perspectiva da Educação Especial (especializada ou inclusiva) os discentes estão sendo formados.

4.1.4 O perfil do egresso: os ecos

O egresso do curso de Pedagogia deve primariamente compreender que ao término do curso, no que se refere à Educação Especial na perspectiva inclusiva, será considerado como professor capacitado e professora capacitada, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e que define

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores 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. (BRASIL, 2001, p. 4).

O egresso do curso de Pedagogia, é considerado professor capacitado e professora capacitada, porém,

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial 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.

§ 3º Os professores especializados em educação especial 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. (BRASIL, 2001, p. 5).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não há uma referência específica sobre o perfil do egresso, o que consta é o que foi relatado no capítulo I, seção 2.4, sobre as bases da formação inicial e continuada do professor e da professora atuante na Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Nesta perspectiva, as “posturas e procedimentos” adotados pelos professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas são muito importantes. Ribeiro, Silva e Lustosa (2020) destacam as seguintes práticas:

[...] estimar a diferença entre os sujeitos, estimular o desenvolvimento dos alunos com NEE dentro das suas potencialidades, ser capaz de se reinventar nos conceitos e práticas visando melhor atender o aluno para inclui-lo, ser empático com as dificuldades trazidas pela própria deficiência e advindas da rotina escolar, estar disposto a se aperfeiçoar em formações continuadas e ter atitudes que se mostrem a favor dos paradigmas inclusivos (p.11).

Considerando essa compreensão, partimos para o perfil do egresso no curso de Pedagogia. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação Pedagogia - Licenciatura e o perfil do egresso descrito em seu artigo 5º, ordenadas em 16 (dezesesseis) incisos.

O PPC do curso de Pedagogia da UEPB, está em consonância com a Resolução acima, ou seja, o perfil do Egresso é o mesmo, diferindo apenas que os incisos VI e VII são o penúltimo e último respectivamente, sem que os algarismos tivessem sido alterados, ou seja, no PPC estes estão após o inciso XVI.

No tocante à relação do perfil do egresso e a Educação Especial certamente todos os incisos são de suma importância e devem ser contemplados na prática docente em qualquer situação educativa na qual o pedagogo e a pedagoga estiverem atuando, porém, de 16 (dezesesseis) incisos, os incisos IX e X são aqueles que mais se aproximam da temática da nossa pesquisa.

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

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006, p. 7).

Observando esses dois incisos, que são os únicos que tratam da Educação Especial, mesmo que de forma implícita, o que nos chama a atenção é a utilização dos verbos identificar e demonstrar nos dois incisos. Identificar é um verbo conceitual, e demonstrar, um verbo de procedimento. O que nos faz refletir a necessidade de objetivos atitudinais, que caracterizam a apreensão valores, normas e atitudes, os verbos apresentados nos objetivos além de serem inespecíficos, abrem possibilidades para diversas interpretações e, especificamente no inciso X, acreditamos que demonstrar essa consciência de diversidade e respeito às diferenças deve ser estendida para a aceitação em uma perspectiva de alteridade.

4.2 O Projeto Político do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG

O PPC do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande foi publicado no de 2008. Sua introdução apresenta alguns fatos interessantes sobre a criação do curso e nos traz uma informação relevante em relação à Educação Especial: a IES foi uma das pioneiras no Brasil no tocante à habilitação em Educação de Excepcionais - Deficientes da Audiocomunicação, no ano de 1979. O documento revela algumas contradições no projeto inicial em que a habilitação supracitada está incluída, pois, segundo o documento, o que ocorreu foi um “*descompasso entre o formalmente estabelecido e o efetivamente praticado nos diversos componentes curriculares da habilitação*”. (UFCG, 2008, p 5).

No documento, observa-se como a prática pedagógica foi se atualizando enquanto o PPC refletia uma perspectiva de educação especial que havia vigorado em anos anteriores, pois o documento faz referência a aspecto da estrutura do curso que seriam revogados com a aprovação do novo PPC, em 2008. O documento esclarece que a mudança das últimas décadas fez com que fosse delineado um novo perfil de docente, sendo necessário repensar a formação de professores e reconhecendo as contribuições das mais variadas concepções teóricas relativas à Educação Especial para garantir uma formação mais sólida e consistente.

Certamente, esta condição pode ser encontrada atualmente, pois o PPC em vigor é anterior a importantes conquistas em termos de políticas públicas e ampara legal em relação à Educação Especial.

Além das informações acima descritas, ao ler o PPC, o que nos transparece é que ao longo do documento a alusão à Educação Especial não é extensa, porém, é enfática. Podemos confirmar essa afirmativa observando o Quadro 10, abaixo.

Quadro 9: Referências da Educação Especial no PPC da UFCG:

Índice	Contexto	Texto
1	Histórico do curso e justificativa para sua reformulação (2008)	[...] “oferecendo as habilitações Magistério das Séries Iniciais do 1º grau, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau e Educação de Excepcionais - Deficientes de Audiocomunicação, o que o torna um dos pioneiros no Brasil.” (UFCG, 2008, p. 4).
2	Histórico do curso e justificativa para sua reformulação	“Esse descompasso também constitui um traço marcante da habilitação Educação dos Deficientes da Audiocomunicação, cujo currículo - oficialmente, ainda em vigor - foi construído a partir de uma visão clínico-terapêutica da educação de surdos, atualmente superada pela perspectiva sócio-antropológica.” (UFCG, 2008, p. 5).
3	Histórico do curso e justificativa para sua reformulação	“Assim, a permanência da estrutura curricular original levou, por um lado, a uma adaptação no conteúdo das disciplinas, desrespeitando as ementas previstas e, por outro, à manutenção de alguns conteúdos, principalmente os mais clínicos, impossíveis de adaptação, em detrimento de outros, como por exemplo, estudos sobre a libras e sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, próprios dessa nova forma de compreender a educação de surdos.” (UFCG, 2008, p. 5).
4	Organização Curricular Área de aprofundamento	“Atualmente, a condição bilíngue dos surdos é fato incontestado, referendado por estudiosos tais como Ferreira Brito, Felipe, Quadros, Moura, Lodi, Perlin, Skliar e Souza, e assumida pela atual política pública nacional de

	em Educação de Surdos	<p>educação, através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (MEC/SEESP).</p> <p>Essa condição parte do pressuposto de que a língua brasileira de sinais - Libras -, de modalidade visuo-espacial, é a forma adequada para a aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, bem como para o desenvolvimento cognitivo e social desses sujeitos. Por outro lado, a língua portuguesa é compreendida como uma segunda língua, que exige um processo formal para a sua aprendizagem. Essas duas línguas devem permear a educação dos surdos, pois se situam politicamente enquanto direito.</p> <p>Para que esse direito seja assegurado, a formação de professores bilíngues é um de seus pressupostos. O ensino da língua portuguesa, o entendimento das particularidades culturais dos surdos e do espaço curricular das línguas envolvidas no processo educacional devem fundamentar-se em sólidas bases teóricas, uma vez que nortearão as práticas pedagógicas desses professores.</p> <p>Dessa forma, considerando que o respeito à diferença linguística e sociocultural dos surdos precisa existir e que sua educação deve ser fortalecida, a área de aprofundamento em Educação de Surdos visa à formação de professores bilíngues que possam atuar nos diversos espaços educacionais nos quais as pessoas surdas estejam inseridas." (UFCG, 2008, p. 15-16).</p>
--	-----------------------	--

Fonte: PPC do curso de Pedagogia da UFCG

Como já relatado, o tema Educação Especial é escasso na redação do documento, pois só é retomado quando são apresentadas as áreas de estudo, na qual há um texto relativo à área de aprofundamento em Educação de Surdos (índice 4), que traremos na análise dos componentes curriculares mais adiante.

Os textos que estão no quadro no contexto histórico do curso e na justificativa para sua reformulação, tratam basicamente do mesmo tema, a habilitação Educação dos Deficientes de Audiocomunicação, e parecem representar iniciativas individuais

dos professores no que tange a reformulação dos conteúdos, pois, segundo relatado no documento, as ementas estariam ultrapassadas e, desta forma haveria um descompasso entre o que é formalmente estabelecido e o efetivamente praticado (também na habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º grau). Nos índices 2 e 3 é relatado os motivos dos descompassos e a permanência de alguns conteúdos de caráter clínico que seriam impossíveis de adaptação.

Mais adiante, o documento descreve a dificuldade das primeiras turmas da Habilitação dos Deficientes de Audiocomunicação, pelo fato da necessidade de haver um campo de estágio para as alunas da primeira turma que

[...] levou à organização de forma extremamente precária, de duas turmas de alunos surdos, em salas de atividades dominicais, emprestadas pela Igreja Batista Fundamentalista, salas que foram o embrião do que é hoje a Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande. (UFCEG, 2008, p. 5).

A Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC) foi criada, portanto, partindo desta necessidade de um estágio para a habilitação supracitada. Consideramos muito relevante a contribuição da Instituição nesse sentido, como também o documento relatar este momento histórico, sem se abster das dificuldades que foram enfrentadas, porém, nos chama a atenção o fato de que a habilitação em questão é retratada no texto como se ainda estivesse vigente quando o PPC foi escrito. O que se sabe e já frisamos anteriormente, é que a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, e que em seu Art. 10 estabelece que “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.” (BRASIL, 2006, p. 6).

Portanto, nosso questionamento sobre esse recorte do documento é reforçado quando lemos no texto que desde a criação da Escola de Audiocomunicação “vem se desenvolvendo na Escola a maioria das atividades da habilitação (grifo nosso), assim como projetos de pesquisa e de extensão, razão por que a habilitação apresenta, como uma característica peculiar, a forte articulação teoria e prática (SIC), referida anteriormente” (UFCEG, 2008, p.5). Como leitores e

leitoras, podemos compreender, então, que na época em que esse documento foi escrito, ainda havia a referida habilitação e que os trabalhos de pesquisa e extensão eram realizados na escola de Audiocomunicação.

Além da Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande, (EDAC), há no Estado da Paraíba atualmente, outras duas instituições referentes ao ensino das pessoas surdas através da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a saber, a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (EMSGB) fundada em 2001, e a Escola Municipal de Surdos de Aroeiras (EMSA) fundada em 2006. (SABINO, 2015). A criação dessas instituições é fruto, também, do trabalho de extensão acima referido, realizado pela área de Educação de Surdo da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, nesses municípios.

Não poderíamos nos abster em relação ao nome da EDAC, pelo fato de constar o termo Audiocomunicação, o que consideramos um marcador teórico da fundação da mesma, conforme nos relata Sabino (2015).

Do início do seu funcionamento ainda não oficial no ano de 1983 ao ano de 1991, a EDAC utilizava a oralidade como ferramenta de ensino. Fato que reflete a pedagogia da época com relação às pessoas surdas que compreendia a surdez como uma “anormalidade” e buscava corrigi-la. A partir do ano de 1991 até o ano de 1995, a escola adotou o *Bimodalismo*, método que trabalhava a oralidade em concordância com a língua de sinais, mudança que se encaminhou de 1995 até os dias de hoje para o bilinguismo, que inclui o ensino da primeira língua abrangendo seus aspectos linguísticos e culturais e da Língua Portuguesa, considerada, portanto a segunda língua para os surdos. (p.11)

Observarmos que a nomenclatura da EDAC não acompanhou a evolução das suas práticas pedagógicas, como relatado por Sabino (2015). Uma simples consulta ao Dicionário Michaelis (2021) e analisamos algumas questões pertinentes, quando que através das duas terminologias, áudio + comunicação, se utilizarmos as primeiras definições de cada, podemos compreender que Audiocomunicação é: Sinal de uma fonte sonora (para/com, visando, utilizado) ato ou efeito de comunicar (-se). Se utilizássemos as outras definições de áudio juntamente com as de comunicação, podemos afirmar que em nenhum momento estaria se caracterizando uma pessoa surda.

É fundamental compreender que as pessoas surdas são constituídas de uma língua visual, sendo necessária, então, uma concepção pedagógica que contemple esta característica, a cultura, a identidade, a língua das pessoas surdas. (PEREIRA, 2014).

Foi uma longa jornada (que ainda não chegou ao fim), para que a todas essas nuances sobre a pessoa surda elencadas por Pereira (2014) fossem reconhecidas, que preconceitos e barreiras taxonômicas fossem transpassadas, para que termos pejorativos como “surdinho”, “mudinho” ou “surdo-mudo”, entre outros, fossem sendo exterminados paulatinamente, para que se utilize a terminologia adequada, principalmente em instituições que atendam este público.

Algo que também devemos destacar neste contexto e que está inserido no índice 3 (Quadro 9), consiste na assertiva da concepção do bilinguismo da pessoa surda, ou seja, da Língua Brasileira de Sinais característica como língua nativa dos surdos e a Língua portuguesa como segunda língua para estes, sendo relevante o ensino destas para comunidade surda, visto que

As crianças ouvintes têm como língua materna (língua dos pais e/ou de pessoas de seu convívio) a língua portuguesa, no caso do Brasil, sendo também esta sua língua natural, que é adquirida naturalmente de forma espontânea e, conseqüentemente, sua primeira língua. As crianças surdas filhas de pais ouvintes tem também como língua materna o português, porém, a língua natural é a língua de sinais. No entanto, muitas vezes a criança surda não domina sua língua natural por não lhe ser proporcionado o convívio com seus pares surdos, uma vez que, embora seja naturalmente aprendida, só pode acontecer aprendizado por meio das interações com outros surdos usuários da libras ou pessoas ouvintes fluentes nesta língua. (DAMILELLI; CLASEN, 2012, p.157).

Portanto, a terminologia “Língua Materna” é utilizada no Brasil quando se trata da Língua Portuguesa, conforme descrito por Damilelli e Clasen (2012) e se a maioria das crianças surdas tem pais ouvintes, obviamente a Língua Materna delas é a Língua Portuguesa, e a língua natural é a de sinais, desenvolvida através do convívio com seus pares ou usuários desta.

Nestes recortes contidos no texto relacionados à comunidade surda, é perceptível a delicadeza, o envolvimento e a dedicação ao tema, como também o

fato de que a maior parte das considerações sobre Educação Especial é dedicada para esta comunidade, e desta forma, quando consideramos os dias atuais, podemos então compreender que um grupo de docentes do curso de Pedagogia contribuiu significativamente na concepção do Curso Letras Libras da referida Universidade, visto que já havia a compreensão do bilinguismo dos surdos e da iniciativa de se compreender as particularidades da cultura surda. O PPC do referido curso nos relata que

Na Paraíba, a oferta desse Curso coube à UFCG, que em face do histórico de trabalho com educação de surdos realizado historicamente pela Unidade Acadêmica de Educação decidiu instalá-lo no campus sede - Campina Grande. Esse trabalho realizado através de diversos projetos de assessoria e de formação de professores fez da UFCG parceira da abertura de escolas bilíngues em Campina Grande e em algumas cidades circunvizinhas – Gado Bravo, Sumé, Aroeiras – e credencia esta IFES para acolher na Unidade Acadêmica de Letras este novo curso de Licenciatura, cujo foco é a formação de profissionais para lecionar LIBRAS como primeira ou segunda língua (L1 e L2, respectivamente). (Projeto Político de Curso-Letras Libras, UFCG, 2015, p.6)

O documento relata que, após alguns contatos iniciais, as professoras que se responsabilizaram por essa área de estudos na Unidade Acadêmica de Educação (UAED) compreenderam que a melhor opção seria destinar o curso para Unidade Acadêmica de Letras (UAL) como também o oferecimento do curso na modalidade Licenciatura. Então a direção do Centro de Humanidades instituiu uma comissão composta por três professoras da UAL e duas professoras da UAED que trabalhavam na Educação de Surdos para redigirem a minuta do PPC do curso de Letras Libras.

No índice 3, quando se refere ao discurso sobre o Histórico do curso e justificativa para sua reformulação é descrito que

[...] a permanência da estrutura curricular original levou, por um lado, a uma adaptação no conteúdo das disciplinas, desrespeitando as ementas previstas e, por outro, à manutenção de alguns conteúdos, principalmente os mais clínicos, impossíveis de adaptação, em detrimento de outros, como por exemplo, estudos sobre a libras e sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, próprios

dessa nova forma de compreender a educação de surdos. (UFCG, 2008, p. 5).

Podemos observar, então, que apesar das mudanças ocorridas, alguns conteúdos, nas quais o texto deixa claro que são os mais clínicos, são impossíveis de adaptação, é que estes são opostos à “nova” forma de compreender a educação dos surdos, decorrendo que o currículo em questão apresentava os dois modelos de Educação Especial: o médico e o modelo na perspectiva inclusiva (social), o que certamente representa dificuldades para uma formação coerente com os novos significados das concepções de deficiência e da PcD na educação, por conseguinte, a promoção da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Certamente já houveram muitas mudanças que acarretaram a melhoria do curso em diversas nuances, chegamos inclusive a nos questionar se nossa pesquisa seria útil, porém, concluímos que este trabalho poderá servir para que na redação do próximo PPC algumas questões sejam analisadas e reformuladas e certamente outras reforçadas, bem como representa o trabalho árduo que consiste na elaboração deste documento e o quanto seria difícil ou podemos dizer, impossível para as instituições elaborar um documento que esteja de acordo com as mudanças ocorridas no cenário educacional, visto que estas surgem em todo o tempo.

Portanto, é imprescindível que os PPCs também não se tornem obsoletos, de forma que descaracterizem o curso mediante as mudanças ocorridas na prática.

4.2.1. Os objetivos gerais e os específicos do curso

Conforme podemos observar no Quadro 10, o curso de Pedagogia da UFCG possui dois objetivos gerais que apresentam a proposta do curso em relação à formação docente, tanto no sentido teórico quanto no prático. Pelo que podemos compreender, as discussões teórico–metodológicas, bem como as reflexões críticas que são constitutivas da formação docente e as ações políticas e práticas educativas voltadas especificamente para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 10: Os Objetivos Gerais e Específicos do Curso de Pedagogia da UFCG

Objetivo geral	Objetivos específicos
<p>Constituir-se lócus de construção coletiva da formação de docentes para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em espaços nos quais se instaurem processos pedagógicos sistematizados, junto às classes trabalhadoras, tendo como diretriz o compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação.</p> <p>Viabilizar discussões teórico-metodológicas que possibilitem uma reflexão crítica e fundamentem ações nas políticas e nas práticas educativas relacionadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. (UFCG, 2008, p. 8).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proporcionar diálogos entre saberes acadêmico-científicos e experienciais, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão; 2. Contribuir para a compreensão do ato educativo como um processo intencional e historicamente situado, consubstanciado em práticas educativas fundamentadas em princípios democráticos e éticos, mediadas pelas diversas linguagens; 3. Propiciar conhecimentos teórico-práticos que permitam, ao egresso, a implementação de práticas pedagógicas fundadas no trabalho coletivo e na democratização dos espaços educativos institucionalizados. (UFCG, 2008, p. 8)

Fonte: PPC de Pedagogia da UFCG.

Em relação à inclusão e Educação Especial não há nenhum objetivo que aborde o tema especificamente, porém, o segundo objetivo específico pode ser considerado pertencente a este quesito. Este objetivo propõe que o curso irá contribuir na compreensão do ato educativo com um “processo intencional e historicamente situado” na qual as práticas Educativas serão fundidas com os “princípios éticos mediados pelas diversas linguagens. ” (UFCG, 2008. p.8).

O objetivo específico 1 faz referência ao necessário diálogo entre os saberes acadêmicos-científicos e os experienciais, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, saberes da dimensão conceitual e procedimental, que só serão dialogados mediante tal premissa.

4.2.2 Matriz curricular: componentes curriculares

Uma questão pertinente para tratarmos nesta seção é o fato de que a matriz curricular em relação à Educação Especial é quase totalmente voltada aos aspectos pedagógicos destinados à comunidade surda, ao que parece, pelo curso já ter tido uma habilitação voltada para esta área de formação, o que não justifica a ausência de atenção a outros aspectos centrais da Educação Especial. Posteriormente, a implantação do curso de Letras Libras na Instituição e ser pioneiro na cidade, reflete o que foi bem caracterizado na introdução do documento, uma ênfase na área da educação de surdos, na qual a UFCG tem se envolvido e contribuído há bastante tempo.

Quadro 11: Componentes Curriculares de Educação Especial contidos na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFCG

Componente curricular	Componentes	Créditos	Carga horária	Pré-requisitos
Educação Especial	Núcleo de Estudos Básicos (Conteúdos básicos profissionais)	04	60	-
Língua Brasileira de Sinais-Libras	Núcleo de Aprofundamento e diversificação de Estudos (Conteúdos Complementares obrigatórios)	04	60	-
Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos	Núcleo de Aprofundamento e diversificação de Estudos (Conteúdos Complementares obrigatórios)	03	45	Libras / Língua Materna I na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental
A Educação da Pessoa surda	Conteúdos complementares Optativos (Área de aprofundamento em Educação de Surdos)	04	60	-

Libras e práticas pedagógicas na Educação de Surdos	Conteúdos complementares Optativos (Área de aprofundamento em Educação de Surdos)	04	60	-
Ensino Bilíngue e Educação de Surdos	Conteúdos complementares Optativos (Área de aprofundamento em Educação de Surdos)	04	60	-
Temas contemporâneos na Educação de Surdos	Conteúdos complementares Optativos (Área de aprofundamento em Educação de Surdos)	03	45	-
Ensino de Matemática na Educação Especial	Conteúdos complementares Optativos (Área de aprofundamento em Educação de Surdos)	04	60	-

Fonte: PPC do curso de Pedagogia da UFCG

Considerando os componentes curriculares contidos no Quadro acima, chama-nos atenção o fato de haver apenas uma disciplina, a saber, Educação Especial, com 60 horas, destinada a abordar a educação escolar das pessoas com deficiência, e não apenas de forma classificatória, como consta em seus objetivos, pois reafirmamos que as salas de aula podem contar com alunos e alunas com todos os tipos de deficiência. No Quadro abaixo, apresentamos o total de horas que cada núcleo de estudos dedica para a Educação Especial.

Quadro 12: Componentes Curriculares de Educação Especial nos Núcleos de Estudos e respectivas cargas horárias

Núcleo de Estudos Básicos (conteúdos)	Núcleo de aprofundamento e diversificação de Estudos	Conteúdos complementares optativos (Áreas de aprofundamento em	Conteúdos complementares optativos (Áreas de aprofundamento em
---------------------------------------	--	--	--

básicos profissionais)	(componentes obrigatórios)	Educação de surdos)	Educação Matemática)
Educação Especial (60 horas)	Língua Brasileira de Sinais-Libras (60 horas)	A Educação da Pessoa Surda (60 horas)	Ensino de Matemática em Educação Especial (60 horas)
	Ensino da Língua Portuguesa na Educação de Surdos (45 horas)	Libras e a Prática Pedagógica da Educação de Surdos (60 horas)	
		Ensino Bilíngue a Educação de Surdos (60 horas)	
		Temas Contemporâneos em Educação de Surdos (45 horas)	
Total = 60 horas	Total = 105 horas	Total = 225 horas	Total = 60 horas

Fonte: PPC do curso de Pedagogia da UFCG, elaborado pela autora

Em toda matriz curricular do curso de Pedagogia da UFCG, de acordo com o documento analisado, há 450 horas dedicadas à Educação Especial do total de 3.240 horas do curso. Entretanto, essas 450 horas não serão cursadas em sua totalidade, visto que boa parte desta carga horária está distribuída nos componentes curriculares optativos distribuídos em áreas de aprofundamentos excludentes entre si. Assim, se o aluno e a aluna não escolher cursar a área de aprofundamento em Educação de Surdos, sua carga horária dedicada ao tema será de 165 horas durante todo curso, ou seja, sua formação docente neste sentido, conforme o documento, será baseada em apenas 165 horas.

Optando pela área de aprofundamento em Educação de Surdos nos conteúdos complementares, sua carga horaria total no curso relativo ao tema de Educação Especial, de acordo com o PPC, será de 330 horas (Núcleo de Estudos Básicos + Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos + Área de Aprofundamento em Educação de Surdos).

Caso escolha a Área de Aprofundamento em Educação Matemática, que possui uma disciplina referente à Educação Especial (Ensino de Matemática em Educação Especial) o aluno e a aluna cursarão um total de 165 horas dedicadas à temática de Educação Especial, conforme a Matriz Curricular. (Núcleo de Estudos

Básicos + Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos + Área de Aprofundamento em Educação Matemática).

Essa análise nos traz uma reflexão necessária, pois segundo o PPC de Pedagogia da UFCG

[...] a observação das necessidades e interesses locais e regionais permitirá aprofundar questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, a exemplo de educação de pessoas com necessidades educativas especiais e de educação de pessoas jovens e adultas. (UFCG, 2008, p. 14)

Observemos que foram criadas dentro do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos disciplinas direcionadas ao aprofundamento de estudos em uma determinada área que o aluno e a aluna elegerão. Assim, “feita a escolha, no último período letivo, o estudante cursará quatro disciplinas referentes à área de aprofundamento de sua preferência, o que lhe permitirá dedicar-se ao estudo de uma questão relevante à formação do profissional pedagogo” (UFCG, 2008, p.15). As áreas de aprofundamento em questão são: Educação de Surdos, Linguagens e Diversidade, Política e Gestão Educacional, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Psicologia Educacional, Tecnologias Educacionais e Educação Matemática.

Conforme pode ser observado no Quadro 12, acima, chama a atenção o fato de que das oito áreas de aprofundamento, apenas duas abordam a temática de Educação Especial e, como dissemos anteriormente, a maioria dos alunos e alunas terão em sua formação apenas as disciplinas obrigatórias de Educação Especial. Seria muito coerente e enriquecedor se todas as áreas de aprofundamento dispusessem de componentes curriculares de Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois em todas as modalidades das áreas ofertadas certamente as PcD estarão presentes e é de suma importância que o pedagogo e a pedagoga tenham esse conhecimento.

Todavia, não podemos afirmar que estes componentes serão os únicos que abordarão a temática, visto que analisamos tão somente aqueles que estão inseridos na classificação inicial que delimitamos, possivelmente algumas disciplinas também o farão, porém, de forma menos enfática.

Partimos da compreensão obtida através da leitura do PPC de que o curso de Pedagogia da UFCG possui um entendimento sobre cultura surda, utiliza autores que representam de forma muito peculiar as questões que tange a esse respeito e, principalmente, tem em sua estrutura curricular uma gama de componentes curriculares que comprovam essa afirmativa, aspectos demonstrados no Quadro 13, abaixo.

Quadro 13: Componentes curriculares relativo à surdez

Componente curricular	Componentes	Ementa	Objetivos	Bibliografia
Língua Brasileira de Sinais- Libras	Núcleo de Aprofundamento e diversificação de Estudos (Conteúdos Complementares obrigatórios)	Língua e identidade Surda. A Libras na educação bilíngue de surdos. Noções sobre os aspectos gramaticais, culturais e textuais da Libras a partir de vivências interativas nesta língua.	Propiciar a aprendizagem de aspectos culturais e linguísticos gerais e de uso da Libras, através de situações contextualizadas.	<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro UFRJ, 1995. COUTINHO, Denise. LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Idéia, 1996, vol. I. COUTINHO, Denise. LIBRAS e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Arpoador, vol. II, 2000. QUADROS, Ronice de. e KARNOPP, Lodenir B. Língua Brasileira de Sinais: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: FELIPE, Tanya A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: Brasil, Línguas Brasileira de Sinais. Brasília: SEESP, série Atualidades Pedagógicas, vol. III, 1997. FELIPE, Tanya A. Libras em contexto: curso básico, livro do professor e do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001</p>
Ensino de Língua	Núcleo de Aprofundamento	A singularidade	Proporcionar estudos	QUADROS, Ronice Miller e SCHMIEDT, Magali L. P. Idéias

Portugues a na Educaçao de Surdos	e diversificaçao de Estudos (Conteudos Complementares obrigat6rios)	linguística dos surdos. Teorias de ensino de segunda língua. Aspectos da aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos. Libras e ensino-aprendizagem de português. Leitura e produçao de textos na perspectiva do ensino de português como segunda língua para surdos.	teóricos-metodológicos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.	para ensinar português para surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p. 25-59. BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educaçao de surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. GÓES, Maria Cecília Rafael. Linguagem, surdez e cognição. Campinas: Autores Associados, 1999. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: SANCHÉS, Carlos. Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmistificación del tema. In: Anais do VI Congreso Latinoamericano de Educaci6n Bilingue-Bicultural para Sordos. Santiago de Chile, 2001.
A Educaçao da Pessoa surda	Conteudos complementares Optativos (Área de aprofundamento em Educaçao de Surdos)	Surdez: aspectos audiológicos e sócio-culturais. Concepçoes de surdez e abordagens educacionais: perspectivas históricas e políticas.	Proporcionar uma visao geral sobre os aspectos audiológicos da surdez e dos fundamentos sócio-culturais, históricos e políticos da educaçao de surdos.	MOURA, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. SÁ, Nidia Regina Limeira de. Educaçao de surdos: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999. SANTOS, T. M. M. e RUSSO, I. C. P. A prática da audiologia clínica. São Paulo: Cortez, 1988. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: GÓES, Maria Cecília Rafael (org.). Políticas e práticas na educaçao inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2004. INES. Série Audiologia. Ed. Revisada. Rio de Janeiro: INES, 2003, p. 11-31.
Libras e práticas pedagógicas na Educaçao de Surdos	Conteudos complementares Optativos (Área de aprofundamento em Educaçao de Surdos)	Aprofundamento da proficiencia em Libras, em seus aspectos gramaticais, textuais e culturais,	Propiciar aprofundamento na proficiencia em Libras, a partir de situaçoes contextualizadas	BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / UFRJ, 1995. FELIPE, Tanya A. Introduçao à gramática da LIBRAS. In: Brasil, Língua Brasileira de Sinais.

		através da vivência de situações comunicativas. A Libras e a mediação para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.	as de ensino de segunda língua para surdos.	Brasília: SEESP, Série Atualidades Pedagógicas, vol. III, 1997. QUADROS, Ronice de e KARNOPP, Lodenir B. Língua Brasileira de Sinais: estudos lingüísticos . Porto Alegre: Artmed, 2004. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: COUTINHO, Denise. LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças (volume I). João Pessoa: Idéia, 1996. COUTINHO, Denise. LIBRAS e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças (volume II). João Pessoa: Arpoador, 2000.
Ensino Bilíngue e Educação de Surdos	Conteúdos complementares Optativos (Área de aprofundamento em Educação de Surdos)	Ensino bilíngue com enfoque nas experiências visuais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O currículo na educação de surdos. Elaboração e vivência de aulas nas diversas áreas de ensino. O professor e o intérprete de Libras.	Favorecer a aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos que subsidiem a prática pedagógica bilíngüe para surdos.	BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BEHARES, Luis Ernesto. Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. Cadernos de Educação Especial , Santa Maria, n. 4, 1993. Versão mimeo traduzida pela Prof ^a . Eleny Gianini. SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo . Niterói: EdUFF, 1999. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: LIMA, Niéja M. F. Currículo e surdez: parâmetros para a inclusão de surdos na rede pública regular de ensino . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. 2004. p. 49-63. SILVA, Daniele Nunes Henrique. Como brincam as crianças surdas . São Paulo: Plexus, 2002. p. 55-87. SKLIAR, Carlos. Sobre o currículo na educação de surdos. In: Espaço: informativo técnico-científico do INES . Rio de Janeiro, n. 8, 1997, p. 38-43.
Temas contemporâneos na	Conteúdos complementares Optativos (Área de	Ementa a ser definida de acordo com temáticas que	Proporcionar, de acordo com as temáticas que se fizerem	

Educação de Surdos	aprofundamento em Educação de Surdos)	se fizerem necessárias ao enriquecimento curricular desta área de aprofundamento, tais como: pensamento e linguagem na criança surda; comunidade surda: organização política; família e surdez; cultura, identidade e surdez; tecnologias educacionais para surdos; educação bilíngüe para jovens e adultos surdos; educação matemática para surdos; educação do campo e alunos surdos.	necessárias ao enriquecimento curricular, aprofundamento teórico ou metodológico para a educação de surdos.	Variável, de acordo com a temática a ser abordada.
--------------------	---------------------------------------	---	---	--

Fonte: PPC do curso de Pedagogia da UFCG, elaborado pela autora

A descrição da Área de Aprofundamento em Educação de Surdos, diz que

[...] a língua brasileira de sinais - Libras -, de modalidade visuo-espacial, é a forma adequada para a aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, bem como para o desenvolvimento cognitivo e social desses sujeitos. Por outro lado, a língua portuguesa é compreendida como uma segunda língua, que exige um processo formal para a sua aprendizagem. Essas duas línguas devem permear a educação dos surdos, pois se situam politicamente enquanto direito. (UFCG, 2008, p. 15).

Conforme o PPC, entende-se que o Curso de Pedagogia da UFCG, compreende que

Para que esse direito seja assegurado, a formação de professores bilíngües é um de seus pressupostos. O ensino da língua

portuguesa, o entendimento das particularidades culturais dos surdos e do espaço curricular das línguas envolvidas no processo educacional devem fundamentar-se em sólidas bases teóricas, uma vez que nortearão as práticas pedagógicas desses professores. (UFCG, 2008, p. 15).

Quando o termo “cultural” é utilizado, conforme consta na citação acima, e principalmente no que se refere à cultura surda, pode ser compreendido como “elementos que unem e fortalecem os surdos como um grupo social com características próprias”. (WITCHES, LOPES, 2018, p. 1)¹¹.

4.2.3 Referências teóricas, conteúdos e temas no componente curricular educação especial

No Quadro 14, abaixo, poderemos observar o ementário que consta no PPC do curso de Pedagogia da UFCG bem como as devidas referências.

Quadro 14: Componente Curricular, ementa, objetivos e referências

Componente e curricular	Ementa	Objetivos	Referências básicas	Referências complementares
--------------------------------	---------------	------------------	----------------------------	-----------------------------------

¹¹ Não iremos nos aprofundar nesta questão do que realmente seja a cultura surda, pois não é o foco do nosso trabalho, mas já há muitas produções referentes à temática, inclusive de autores que constam no ementário dos componentes curriculares voltados para Educação de Surdos.

<p>Educação Especial</p>	<p>Fundamentos sociológicos, psicológicos e educacionais da Educação Especial.</p> <p>Caracterização das pessoas com <i>necessidades especiais</i>.</p> <p>Deficiência, diversidade e estigma.</p> <p>Modelos de Educação Especial.</p> <p>A Educação Especial no contexto brasileiro.</p>	<p>Analisar os fundamentos e modelos explicativos dos processos sociais de construção do estigma em sociedades desiguais, de modo a problematizar o papel social dos diversos agentes sociais e, em particular, do docente frente aos indivíduos em <i>situação de deficiência</i>, (grifo nosso) objetivando a construção de práticas pedagógicas de desestigmatização social sustentadas por pedagogias críticas, em contraposição às pedagogias classificatórias.</p>	<p>CARVALHO, R. Educação inclusiva com os pingos nos "IS". Porto Alegre: Mediação, 2004.</p> <p>COLL, C., PALACIOS, J. MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. 03.</p> <p>OMOTE, S. (Org). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.</p>	<p>JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.</p> <p>SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.</p>
--------------------------	--	--	--	---

Fonte: PPC do curso de Pedagogia da UFCG

O componente curricular Educação Especial faz parte do Núcleo de Estudos Básicos - Conteúdos Básicos Profissionais, que segundo o documento é aquele que,

[...] tendo como base o estudo da literatura pertinente e a análise crítica de distintas realidades educacionais, inclui, entre outros aspectos, o 'estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional' e a 'utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem'. Caracteriza-se pela formação geral do alunado, incluindo conhecimentos que subsidiam a docência, quanto às dimensões filosófica, sociológica, histórica, política, psicológica, econômica, cultural etc., e conhecimentos que oportunizam compreender, problematizar e intervir na organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico. Totaliza 2.190 horas (67,6% da carga horária total) e é composto por trinta e sete (37) componentes curriculares que compreendem os conteúdos básicos profissionais (UFCG, 2008, p. 10).

O que podemos perceber nesta descrição é o fato de que o componente está inserido em um contexto de abordagem teórica, na qual pretende tratar os fundamentos nos mais diversos âmbitos da Educação Especial como também a caracterização das pessoas com necessidades especiais Este ponto atraiu nossa atenção no sentido saber como se daria essa caracterização, posto que nas diversas deficiências existem as diferenças, e embora seja possível caracterizar as condições mais recorrentes de determinada deficiência, nem todas as PcD são iguais, mesmo que tenham sido diagnosticadas com uma mesma deficiência, transtorno, síndrome ou aptidão.

Essa terminologia voltada para caracterização das PcD além de ser considerada uma barreira de estereótipos (LUSTOSA; RIBEIRO, 2020), é identificada como uma característica da abordagem da deficiência segundo o modelo médico, que caracteriza, generaliza e classifica (MANTOAN, 2017). Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se

modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008, p. 11).

O que também é reforçado nos objetivos do componente curricular em questão, visto que este visa “a construção de práticas pedagógicas de desestigmatização social sustentadas por pedagogias críticas, em contraposição às pedagogias classificatórias”. (UFCEG, 2008, p. 45). Na realidade o que podemos analisar sobre essa questão é que há terminologias na ementa cujos significados são contrários aos que aparecem nos objetivos.

Dando continuidade à nossa análise, vamos abordar a questão das referências bibliográficas contidas no ementário do componente curricular Educação Especial.

As referências datam de 1995 até 2004, ou seja, são referências que antecederam a instauração legal da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas que já aludem sobre o processo e a necessidade de inclusão educacional, sendo algumas de autoria de psicólogos e professores que ainda estão produzindo a respeito da temática. Devemos reforçar também que o conceito sobre inclusão foi introduzido legalmente no ano de 2001, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, que dá origem às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, portanto, o tema já estava sendo abordado.

O que é perceptível nas referências é que das cinco bibliografias sugeridas, três delas fazem referência à inclusão e como 2008 foi o ano em que a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva foi homologada, entende-se que o curso já primava por uma formação docente embasada neste novo cenário que estava surgindo no Brasil, como podemos ver no texto do objetivo do curso, conforme já discutiremos acima.

Referente ainda à ementa, percebemos ainda que há um tópico nomeado de “*Modelos de Educação Especial*,” o que nos leva a questionar se estes modelos se referem ao modelo médico e ao modelo social, visto que o tópico seguinte é “A Educação Especial no contexto brasileiro”, supõe-se que para adentrar no contexto atual é necessário compreender o processo histórico em que este está inserido. Essa

compreensão é reforçada pelo fato das referências abordarem sobre inclusão e o objetivo do referido componente amparar claramente este contexto.

Nossa observação neste sentido se refere à contradição de haver na mesma ementa conceitos que remetem dois tipos de modelo de educação especial que são opostos entre si, conforme já discorremos anteriormente, o que nos faz compreender que a formação docente proposta no PPC não pode ser definida como uma formação que contemple a perspectiva inclusiva, o que deve ser revisto, pois é esta a política estabelecida.

4.2.4 O perfil do egresso

O perfil do Egresso descrito no documento é um recorte do que consta no Parecer CNE/CPN nº 3/2006 (Reexame do Parecer CNE/CPN nº 5/2005). Dos 16 incisos que constam no Parecer e que estão relacionados ao artigo 5º que descreve o perfil do egresso, no PPC de Pedagogia da UFCG constam apenas seis e estão elencados por letras.

Quadro 15: O perfil do egresso no PPC de Pedagogia da UFCG

Compreensão	Atuação
1) o curso de Pedagogia engloba o campo teórico e investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico realizados nas práxis sociais; 2) a docência compreende as atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagem, a gestão dos processos educativos, bem como a	a) atuar com ética e compromisso objetivando a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária; b) compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social, entre outros; c) ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; d) promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

<p>produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; e de que;</p> <p>3) o professor é agente (re)educador das relações sociais e redimensionador das funções pedagógicas, inclusive a gestão da escola, torna necessária uma formação docente que abranja consistente discussão teórica e diversidade de conhecimentos e práticas (p. 9)</p>	<p>e) participar da gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do seu projeto pedagógico;</p> <p>f) realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre os alunos e a realidade sociocultural em que se inserem; sobre processos de ensinar e de aprender; sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas. (p. 9)</p>
---	--

Fonte: PPC do curso de Pedagogia da UFCG

Dez incisos foram excluídos e a continuidade da linha coerente em relação a Educação Especial que se seguia na redação do documento foi rompida, porque os incisos IX e X dariam continuidade para que fosse ressaltado e compreendido o comprometimento tanto da instituição quanto do curso de pedagogia neste sentido, pois era o que como leitora podíamos perceber. Logo na introdução a temática é inserida e o que se segue nos aspectos já discutidos acima faz alusão à inclusão de forma plausível.

Indubitavelmente, tanto a compreensão quanto a atuação do perfil do egresso elencada no PPC são de suma importância em qualquer área de atuação do Pedagogo, mas nos deixa reflexivos pelo fato dos incisos escolhidos para compor esta seção, ao contrário do PPC da UEPB, não constar os incisos IX e X que são exatamente aqueles que mais se aproximam da temática de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Foi possível observar que a temática de inclusão é uma constante no documento, portanto, se há uma compreensão, conforme descrita no Quadro 15

acima, de que o curso de Pedagogia deve englobar pesquisas e diálogos sobre os conhecimentos teóricos e práticos dos processos educativos, o egresso terá um perfil reflexivo na e sobre sua ação, o que certamente será um diferencial na busca contínua do conhecimento e em suas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vozes do silêncio, aqui representadas

Ao término desta pesquisa, ecoa em nós de maneira mais intensa a compreensão da necessidade de dar voz às pessoas com deficiência, pois ainda não são ouvidas e respeitadas como merecem, e de igual modo, no sentido de que os educadores e as educadoras possam realmente se incomodar com a ausência de uma formação docente que contemple todos os saberes necessários para uma prática inclusiva na Educação Especial.

Algumas questões que nos inquietavam quando iniciamos este percurso acreditamos terem sido respondidas, ao passo de que outras foram constituídas, e são tantos porquês que agora farão parte de novas inquietações que demandam novas pesquisas, como por exemplo, os saberes e práticas pedagógicas na educação especial, e assim compreender esse processo intermitente de construção de conhecimentos, que devem subsidiar os desafios da sala de aula e o compromisso com uma educação inclusiva de qualidade exige.

Ao assumir o lugar de pesquisadora e a solidariedade com as lutas das pessoas com deficiência, não podemos nos calar frente aos desafios da educação especial em uma perspectiva inclusiva, nem o queremos.

Retomemos agora nossa questão de pesquisa:

- i. A formação docente realizada em disciplinas relativas à Educação Especial prioriza uma abordagem que respeita as diferenças ou reproduz a normalização dos sujeitos segundo o modelo médico de Educação Especial?

Para respondê-la percorremos um longo caminho, no qual estabelecemos um diálogo com os documentos, os conceitos expostos, as concepções subjacentes, os

desafios impostos pelos impasses entre aspectos legais e teóricos e as urgências da prática, do trabalho docente.

Definimos como objetivo geral do estudo:

- i. conhecer as concepções de Educação Especial presentes nos PPCs dos cursos de Pedagogia das universidades públicas em Campina Grande-PB.

Reconhecemos que não foi um processo simples. Como investigar tais concepções em um período na qual todo mundo enfrentava uma pandemia e o distanciamento social era necessário?

Iniciamos então, esse diálogo com os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba e da Universidade Federal de Campina Grande.

Os conceitos explorados em nosso referencial teórico nos deram o suporte para a compreensão de alguns aspectos contidos nos PPCs e nos documentos legais que nos serviram de base, orientando assim nossas análises, com os objetivos específicos de identificar as concepções e temas de Educação Especial abordadas nos componentes curriculares, assinalar possíveis lacunas existentes no componente de Educação Especial em relação à perspectiva da Educação Inclusiva e refletir sobre os significados das concepções de Educação Especial identificadas nos PPCs dos cursos. .

Ao analisar os dados constatamos:

- i. significativos descompasso entre o que estabelece o respaldo legal em vigor e a realidade do funcionamento dos cursos.
- ii. Em relação ao principal documento objeto de análise, o PPC dos cursos, verificamos que apresentavam aspectos obsoletos tanto em relação às determinações legais quanto ao desenvolvimento teórico e das políticas públicas para educação especial.

- iii. No caso da UEPB, é importante atentar que o documento foi homologado em 2016 e ainda assim, não há qualquer referência sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que entrou em vigor em 2008.
- iv. Ainda em 2008 foi homologado o PPC da UFCG, que também não faz referência a esta política, embora tenha disso, provavelmente, produzido anteriormente à vigência desta política.
- v. A análise dos PPCs revelou que, enquanto projeto que reflete a concepção geral do curso, este apresenta os impasses entre a apropriação de novas concepções teóricas pelos docentes e a manutenção de conteúdos e/ou enfoques disciplinares que, em vista de tais desenvolvimentos, mostram obsoletos.
- vi. Isso se reflete particularmente nos ementários das disciplinas relacionadas ao objeto deste estudo, onde pudemos verificar a reminiscências de conceitos e nomenclaturas que já foram extintas. Ressaltamos, portanto, a importância de excluir dos PPCs de Pedagogia das IES pesquisadas, conceitos, nomenclaturas e referência teóricas que fundamentam a educação especial na perspectiva do modelo médico, salvo quando se tratar de estudo histórico.

Assim, concluímos que nos PPCs pesquisados há indícios de uma concepção de Educação Especial baseada no modelo médico de deficiência, quando estabelece como conteúdo da disciplina de Educação Especial o estudo de características das pessoas com deficiência, o que pode resultar em práticas pedagógicas classificatórias e estigmatizantes, representando, portanto, uma barreira conceitual e atitudinal ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Por outro lado, os PPCs analisados evidenciam também a compreensão da importância da adoção de uma concepção de educação inclusiva, manifestadas na adoção de aspectos significativos de novas concepções e práticas de educação inclusiva.

A análise dos dados mostrou, ainda, tanto no curso de Pedagogia da UEPB quanto no da UFCG, os esforços para a formação em educação especial em uma perspectiva inclusiva encontram-se concentradas em áreas isoladas, seja mediante a realização de ações pontuais de acessibilidade como a criação de ambientes e núcleos de estudo, no caso da UEPB, que possui uma sala para o Núcleo de Educação Especial e GT de Diversidade Cultural e Inclusão Social, na qual é utilizada para grupos de estudos vinculado às linhas de pesquisa do curso, orientação de estudantes e atividades de ensino, pesquisa e extensão, estão concentradas também através da ênfase no desenvolvimento de área de educação de surdos, no caso da UFCG.

Assim, ao abordar a formação para a Educação Especial, os PPCs dos cursos de pedagogia de ambas as instituições tratam, primordialmente, de acessibilidade, logística (PPC UEPB) e oferta de Libras e peculiaridades da cultura surda, temática em componentes curriculares tanto em disciplinas obrigatórias quanto optativas voltadas para a Educação Especial no curso de Pedagogia da UFCG.

Os resultados, portanto, nos trouxeram outras questões relevantes que devem ser aprofundadas em estudos posteriores, que darão cada vez mais sentido a esta pesquisa. Destaco, a título de exemplos, os seguintes questionamentos e inquietações:

- Os discentes, quando adentram os cursos, recebem orientação para ler o PPC?
- As referências bibliográficas que estão sendo trabalhadas atualmente nos componentes de Educação Especial fundamentam concepções e práticas de educação especial em uma perspectiva inclusiva?
- Qual o posicionamento dos egressos à formação para educação especial realizada nos cursos de Pedagogia de ambas as instituições?
- Há uma procura significativa dos discentes para os componentes curriculares que abordam temáticas sobre Educação Especial?
- Como os ambientes físicos (sala de Educação Especial) e de estudo (núcleo de diversidade Cultural) contribuem para da formação docente para educação especial e em que perspectiva?

- Os ementários das disciplinas analisadas são cumpridos de forma categórica ou os planos de curso são modificados pelos docentes?

Destacamos, portanto, a necessidade da discussão e pesquisas sobre as concepções de Educação Especial nas formações iniciais e continuadas, pois, conforme já versamos neste texto, muitos professores e professoras não compreendem os conceitos, não conhecem os aspectos históricos e os fundamentos leis que regem a Educação Especial, resultando assim na reprodução de práticas pedagógicas ancorada no discurso cristalizado de normalização e padronização tão difundidos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane C.; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **A diferença e a diversidade na educação.** *Contemporânea*. São Carlos, jul-dez 2011, n. 2, p. 85-97.

ALMEIDA, Ana Susana; JESUS, Saul Neves de; MARTINS, Maria Helena. Da Educação Especial à Escola Inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter Juan; MOSQUERA, José Mouriño (Orgs.). **Educação especial:** em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 65-82.

ARAUJO, Sérgio Paulino de; PONCIANO, Marcos Roberto; TONDATTO, Wesley Pereira. **Formação docente e educação à distância: um olhar acerca da formação dos professores que atuam na EAD a partir das produções científicas.** CEMAD, 2017 Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/.pdf>

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 1979

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs). **Avanços em políticas de inclusão:** O contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre, Mediação, 2009, p. 175-189

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. **A deficiência Mental.** p.13-15. SEESP/ SEED/ MEC, Brasília-DF, 2007

BENTO, Fernanda Beatriz da Silva. Reflexões acerca do decreto 10.502/2020 e suas respectivas implicações na educação inclusiva: avanço ou retrocesso. Natal, UFRN, 2020

BEYER, Hugo Otto. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (org). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre; Mediação, 2007. p. 75-81

BARBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In. GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 159-188

BRASIL, **constituição dos estados unidos do. 18 de setembro de 1946.**

BRASIL. Lei da Reforma Universitária nº 5.540. 1968.

BRASIL. Parecer CFE nº 252 /Resolução CFE nº 2. 1969

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno: **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno: **Resolução CNE/CP nº 2**, de 11 de setembro de 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno: **PARECER CNE/CP Nº: 5/2005 de** 13 de dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. 2005

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno: Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno: PARECER CNE/CP Nº: 13/2009. 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020

CAMACHO, Orlando Terré. Atenção à diversidade e Educação Especial. In: STOBÄUS, Claus Dieter Juan; MOSQUERA, José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 09-14.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlaces. **Ciênc. educ.** (Bauru), vol. 23, no.1, Bauru jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132017000100001. Acesso em 15 de setembro de 2019

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, jan-mar. 2012, v. 33, n. 118, p. 235-250. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão - uma longa caminhada. In: STOBÄUS, Claus Dieter Juan;

MOSQUERA, José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 15-26.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação de professores: da educação especial à inclusiva-alguns apontamentos. In: ZANIOLO, Leandro Osni; Dall 'Acqua, Mária Júlia C. (Orgs). Inclusão Escolar: Pesquisando Políticas públicas , formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-23

COSTA, Valdelúcia Alves. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica nas práxis pedagógicas. **Revista Especial Educação [online]**, 2015, 28 mai/ago. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313138442012>> Acesso em: 30 de outubro 2018

DAMILELLI, Albertina Serafim; CLASEN, Júlia Hélio Lino. Criança surda: qual é sua língua? Disponível em:<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/662>

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha,1994.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **2016**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00193.pdf>

DONATO, Sueli Pereira. Contribuições da Teoria pós-crítica na formação inicial de professores: Entre desafios e possibilidades, Paraná, PUCPR, 2015.

FERREIRA, W.B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.p.212-238.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed. 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão; MOREIRA, Laura Ceretta. A Universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.v.1** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-73.

JESUS, Denise Meyrelles de; ALVES, Edson Pantaleão. **Serviços Educacionais Especializados: Desafios à formação inicial e continuada.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco. V.2,** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 17- 28.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; RODRIGUES, Ana Paula Neves; LEIJOTO, Camila Pereira. Possibilidades e alcances dos processos de formação continuada: um estudo de caso. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco. V.1,** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 143- 158.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 120, p. 833-849, Campinas, jul.-set. 2012.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa:** um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In SOUZA, Olga Solange Herval (org.). Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUSTOSA, Francisca Geny. Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega e evidencia a diversidade. 2002. 260 f. Dissertação

(Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas**: interfaces com a formação de professores para educação inclusiva (2020)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter Juan; MOSQUERA, José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 27-40.

MANTOAN, M. T. E. Escola boa é escola para todos. In. MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Org.). Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurd, 2020. p. 77-90. (Série Saberes em Diálogo, v. 8)

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In **Professores e Educação Especial**. CAIADO, Kátia Régina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Orgs) v.2, Porto Alegre, Mediação, 2011, p. 131-146

Michaelis. Moderno **dicionário** da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998. Dicionários **Michaelis**, 2259 p

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de Educação Especial no Brasil. In **A formação docente de professores de Educação Especial no Brasil; propostas em questão**. MICHELS, Maria Helena (Org) Florianópolis: UFSC/CED/WVP, 2017. 274 pág.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Laura Ceretta. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: Impressões de alunos com necessidades Educacionais especiais e de seus professores. In JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (org). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre; Mediação, 2007. p. 261-294

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. v. 2, n. 2, p. 131-144.-Dez. 2015

NUNES, Ana Igenes Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. Aprendizagem: um conceito histórico e complexo. IN: NUNES, A.I.B.L. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2011

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de educação inclusiva nas escolas: Trajetórias e conflitos In JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (org). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre; Mediação, 2007. p.32-40

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236> . Acesso em 03 de junho de 2021.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; SILVA, Maria Simone da, LUSTOSA, Francisca Geny. Os saberes que mobilizam as práticas inclusivas na escola: reflexão situada em revisão bibliográfica. In ANDRADE, Francisco Ari de; RIBEIRO, Disneylândia Maria; MUNIZ NETO; João Silveira (orgs) . **Educação Brasileira: caminhos a percorrer**. Curitiba: CRV, 2018, p.73-86.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores. Orientadora: Francisca Geny Lustosa. 2021. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

ROCHA, Sílvia Roberta e SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. Problemas e perspectivas dos estudos sobre mediação. XIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN. Salvador: Quarteto, 1999

ROSA, Denise Ferreira da. Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de Educação Inclusiva e da formação de professores em Educação Especial. Santa Maria, UFSM, 2016

ROSA, Tiago Barros. O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. Rev. Sem Aspas, Araraquara, v.6, n.1, p. 3-12, jan./jun. 2017. e-ISSN 2358-4238.

ROSS, Paulo Ricardo. Educação Inclusiva: da Ideologia Neoliberal às possibilidades e limites concretos. **Revista Ponto de Vista** Santa Catarina, 2000, v. 2. n. 2, p. 48-52 jan/dez de 2000. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br > index.php > pontodevista > article > download](https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista). Acesso em 10 de setembro de 2019.

SABINO, Alexsandro Barbosa. História e Memória da educação da EDAC: práticas de cultura escolar no contexto da educação de Campina Grande (1990-2015); UEPB, Campina Grande-PB, 2017.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Ana Costa. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. **Mediações da aprendizagem da língua escrita por mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental**. p.13-15. SEESP/ SEED/ MEC, Brasília-DF, 2007

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 14, n.

40, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acessado em 15 de novembro de 2018.

_____, História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010

SILVA, Odair Vieira da. A reforma educacional brasileira de 1990 e as políticas públicas de educação inclusiva. **Revista científica eletrônica da pedagogia**, São Paulo, Ano XIV, n. 26, jan/2016. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/3lpqhOh15hb15vW_2017-11-8-13-13-41.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2019

SILVA, Zilma Saibro. Não estamos preparados: **Contextos e contradições na prática da inclusão escolar**. 1 ed. Curitiba, Aprris, 2015.

SOUSA, Mirtes Aparecida Almeida; SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. DIVERSIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: perspectivas de professoras da educação básica. Revista Teias v. X • n. Y • mês/mês 2020 • Título sessão temática/especial

TAVARES, Fabiana S.S. Educação Não Inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife: UFPE, 2012. 595f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2012.

VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In VITALIANO, Célia Regina; (org). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais**. Londrina; Eduel, 2010. p. 51-112

VICTOR, Sonia Lopes. A produção de artigos científicos como dispositivo à reflexão crítica e à pesquisa na formação inicial de professores de Educação Especial. In JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria

Aparecida Santos Corrêa (org). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre; Mediação, 2007. p. 295-303

VICTOR, Sonia Lopes. Formação inicial e pesquisa-ação colaborativa na UFES. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.v.1** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 91-103.

Universidade Estadual da Paraíba. (2016) *Curso de Licenciatura em pedagogia: Projeto Pedagógico do Curso*. Recuperado em 20 de abril de 2020 <http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/0109-2016-PPC-Campus-I-CEDUC-Pedagogia>.

Universidade Federal de Campina Grande (2009) Curso de Licenciatura em Pedagogia: Projeto Pedagógico do Curso

Universidade Federal de Campina Grande (2015) Curso de Licenciatura em Letras Libras: Projeto Pedagógico do Curso

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Acesso em 01 de junho de 2021

.