

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRACEMA DE SOUZA REIS

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

TRÊS LAGOAS/MS

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRACEMA DE SOUZA REIS

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Relatório de Dissertação apresentado ao curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção de título de mestre em educação.

Orientação: Paulo Fioravante Giaretta

TRÊS LAGOAS/MS

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

IRACEMA DE SOUZA REIS

Relatório de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como critério para o
Banca de Defesa

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Orientador

Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Membro Titular da Banca

Prof^a. Dr^a. Celi Correa Neres

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Membro Externo Titular da Banca

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Membro Suplente da Banca

Dedico este trabalho ao meu esposo, Edvalte, aos meus filhos, Alessandra e Alexander, à minha nora Lívia, para minha neta Maria Vitória e minha irmã Marlene, sem estes nada teria sido possível e também a meus pais *in memoriam*, Damião e Margarida, a eles meu carinho especial, meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, simplesmente por estar viva e ter sobrevivido pelo pior da pandemia do COVID 19, por ter chego até aqui, pela vida da minha família e pelas provas que temos vivenciado, pela minha doença. Obrigada, Senhor por chegar até aqui!

Ao meu querido orientador, professor Dr^o. Paulo Fioravante Giareta, pela competência, profissionalismo, amizade e por ter aceito o desafio de ser meu orientador diante de uma temática tão complexa e desafiadora como é a educação especial nesse país. Obrigada pelas orientações, sugestões, críticas, correções que, com certeza, fizeram-me chegar até aqui, contribuindo de forma eficaz em todo o meu processo de aprendizagem enquanto pesquisadora e na minha trajetória universitária que, com certeza, tornei-me uma nova professora – tirou-me as vendas dos olhos e da memória alienada. Muito obrigada por você enxergar em mim uma possibilidade que nem eu não conseguia ver antes. A você, minha admiração, respeito e eterna gratidão pela acolhida acadêmica e pessoal, pela paciência diante de minhas fragilidades e dificuldades, por nossa caminhada rumo ao conhecimento científico, pelo empenho e objetividade nas orientações. Sem a sua orientação, esse trabalho não seria possível.

Ao meu esposo, Edvalte/Nino, pelo amor, pelo incentivo e principalmente pela paciência durante toda caminhada, por acreditar nos meus estudos de uma vida inteira. E por estar sempre ao meu lado, acreditando e torcendo por mim. Você fez a diferença na minha vida acadêmica, pois sempre me apoiou em meus estudos.

Aos meus filhos, Alessandra e Alexsander, e, agora compondo a família, a pequena Maria Vitória (4 anos e quatro meses) tão pequena, mas cheia de sabedoria quando via o sofrimento da avó estudando todos os dias até de madrugada. Quero deixar aos meus irmãos: José Marcos, Irene e Marlene, filhos, minha nora Lívia, netos e sobrinhos o maior legado de que o conhecimento é tudo na vida humana, porque ninguém pode roubar de nós, pois podemos perder tudo nessa vida, mas o que aprendemos estudando ninguém pode nos tirar. Agradeço a todos por acreditarem em mim e por permanecerem a meu lado, acreditando em mim e me dando todo o apoio, a compreensão e o amor para que eu pudesse estar aqui neste momento.

À minha mãe, margarida Alves de Souza, por me encaminhar nos estudos, sempre enfatizando sua importância e me incentivando a prosseguir. Mulher em quem me espelho pela força e coragem, que me ensinou a ser perseverante e nunca desistir dos meus objetivos por mais difíceis que fossem, dizia sempre: minha filha vai vencer, vai dar tudo certo!

Ao meu querido pai, Damião José de Souza, que sempre me apoiou, mesmo sabendo

que eu sofria para dar conta de tudo...obrigada pai, cheguei ao mestrado como um dia lhe falei! Como queria que o senhor estivesse aqui.

À minha irmã, Marlene, que nunca mediu esforços por mim, especificamente nesse momento de dificuldade familiar que estamos passando, muito obrigada pela força.

Não poderia deixar de agradecer por fazer parte da primeira turma do Programa de Mestrado em Educação do Campus de Três Lagoas/MS de 2019/1 – CPTL, ao conjunto dos colegas por estarem sempre comigo nos momentos mais difíceis e por dividirem não só o conhecimento nos momentos das aulas presenciais e nos grupos de estudos e de pesquisa, mas em todas as minhas necessidades, muito obrigada!

Às minhas amigas Elisangela, Fabíola, Crisley e Héliida que ofereceram casa e comida. A todos, a palavra é GRATIDÃO e aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GFORP) e da linha de pesquisa: Pedagogia Universitária.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas/ MS - CPTL, especialmente aos meus professores Dr. Paulo Fioravante Giaretta, professor Dr. Tarcísio Luiz Pereira, professora Dr^a. Ione da Silva Cunha Nogueira, Professor Dr. Wagner Corsino e pelo Coordenador do Programa de Mestrado, Professor Dr. Christian Muleka Mwewa, que, com muita sabedoria nesse momento de crise mundial, devido à Pandemia do Corona Vírus, contribuíram para minha formação ao longo do mestrado.

Aos membros da banca: professora Dr^a Celi Correa Neres, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Membro Externo Titular da Banca, ao professor Dr. José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, também Membro Titular da Banca, e o professor Dr. Tarcísio Luiz Pereira, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Membro Suplente da Banca. Minha eterna gratidão pela gentileza de compartilharem conhecimento, pelas contribuições para esta pesquisa e por fazerem parte deste momento tão especial da minha vida.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Bataguassu/MS pela força e pelas palavras de entusiasmo nos momentos mais difíceis dessa trajetória e, principalmente, à minha amiga Regina Duarte de Barros Dovale, que sempre acreditou que eu poderia chegar aqui e, sempre torceu verdadeiramente por mim, muito obrigada.

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

A luta por uma escola para todos somente poderá ser consequente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. (FREITAS, 2002)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a formação inicial do professor para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS. O estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Curso de Mestrado, do Campus de Três Lagoas/MS, tendo início no primeiro semestre letivo de 2019 e, concluído em outubro de 2021, em consonância com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP) e, em articulação direta com a linha do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-CPTL): Políticas Públicas e Formação de Professores. O foco da pesquisa teve como norte os 07 (sete) Campi desta instituição que ofertam os Cursos de Pedagogia: Campus do CPTL/Três Lagoas/MS CPAQ/Aquidauana – MS, CPAN/ Campo do Pantanal, CPPP/Campus de Ponta Porã, CPNV/Campus de Naviraí – MS, FAED I e FAED II/ Campus da Faculdade de Educação da Cidade Universitária de Campo Grande – MS. Diante dos questionamentos: Que lugar ocupa a educação especial na formação do professor nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul? Quais componentes curriculares desta instituição que elucidam a formação do professor para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva? De que maneira as estruturas curriculares dos Cursos de Pedagogia se articulam para a preparação do professor para atuar com os estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva? Tendo como objetivos específicos analisar o lugar que ocupa a educação especial na formação inicial do pedagogo, evidenciar a categorização dos conceitos em torno da educação especial e inclusiva nos Projetos Pedagógicos desta instituição e elucidar o cenário das políticas de formação de professores para a Educação Especial inclusiva que emerge das normatizações legais e político-pedagógica. Metodologicamente a pesquisa, é de cunho documental de abordagem qualitativa, de forma que busca construir um mapeamento das normatizações legais voltadas para a Educação Especial e das propostas político-pedagógicas dos Cursos de Pedagogia dos Campi da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e ainda, a pesquisa conta com o auxílio da técnica de conteúdo BARDIN (2016), implicando assim, na análise dos PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMS. Concluiu-se que, a Educação Inclusiva nem sempre está presente na formação inicial do professor, e que a maioria dos cursos de licenciatura não possuem disciplinas que contemplam a inclusão tendo em vista a articulação da teoria com a prática diante dos vários serviços da educação especial. Propõe-se assim, com essa pesquisa uma reformulação da estrutura curricular do ensino superior que realmente prepare os estudantes ingressos nos cursos de pedagogia para atuar o público-alvo da educação especial que em resposta ao problema possa incluir disciplinas que realmente contemplem todas as necessidades de alunos de NEE para que os professores saiam do ensino superior preparados para atuar na educação especial de forma segura.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Políticas Educacionais. Formação de Professores.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the initial training of teachers to work in special education from the perspective of inclusive education in the Pedagogical Projects of Pedagogy Courses at the Federal University of Mato Grosso do Sul-UFMS. The study was developed in the stricto sensu Postgraduate Program in Education, Master's Course, at the Três Lagoas/MS Campus, starting in the first semester of 2019 and concluded in October 2021, in accordance with the Study Group and Research in Teacher Training (GForP) and, in direct articulation with the Graduate Program in Education (PPGEdu-CPTL): Public Policies and Teacher Training. The focus of the research was the 07 (seven) Campuses of this institution that offer the Pedagogy Courses: Campus of CPTL/Três Lagoas/MS CPAQ/Aquidauana – MS, CPAN/ Campo do Pantanal, CPPP/Campus of Ponta Porã, CPNV /Campus de Naviraí – MS, FAED I and FAED II/ Campus of the Faculty of Education of the University City of Campo Grande – MS. Faced with the questions: What place does special education occupy in teacher education in the Pedagogical Projects of the Federal University of Mato Grosso do Sul Pedagogy Courses? Which curriculum components of this institution that elucidate teacher training to work in special education from the perspective of inclusive education? How are the curricular structures of the Pedagogy Courses articulated to prepare teachers to work with students who are the target audience of special education in the perspective of inclusive education? Having as specific objectives to analyze the place that special education occupies in the initial training of pedagogues, highlight the categorization of concepts around special and inclusive education in the Pedagogical Projects of this institution and elucidate the scenario of teacher training policies for inclusive Special Education that emerges from legal and political-pedagogical norms. Methodologically, the research is of a documentary nature with a qualitative approach, so that it seeks to build a mapping of the legal norms aimed at Special Education and the political-pedagogical proposals of the Pedagogy Courses of the Campi of the Federal University of Mato Grosso do Sul, and also , the research has the help of the BARDIN content technique (2016), thus implying the analysis of PPCs - Pedagogical Projects of Pedagogy Courses offered by the Federal University of Mato Grosso do Sul UFMS. It was concluded that Inclusive Education is not always present in the initial teacher training, and that most undergraduate courses do not have subjects that include inclusion in view of the articulation of theory with practice in front of the various services of special education. Thus, with this research, it is proposed a reformulation of the higher education curriculum structure that really prepares the students entering the pedagogy courses to act as the target audience of special education that, in response to the problem, can include disciplines that really address all the needs of SEN students so that teachers leave higher education prepared to work in special education safely.

Keywords: Inclusive Education. Educational Policies. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Influências dos documentos Internacionais sobre os Documentos Nacionais.....29

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino - MS - 2015-201936

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Oferta do Curso de Pedagogia na UFMS: campi, período de oferta e carga horária	57
Quadro 2 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Três Lagoas - CPTL	58
Quadro 3 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Aquidauana - CPAQ.....	61
Quadro 4 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Corumbá - CPAN.....	67
Quadro 5 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Ponta Porã - CPPP	75
Quadro 6 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Naviraí - CPNV.....	80
Quadro 7 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Campo Grande – FAED I e FAED II.....	82
Quadro 8 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia CPTL.....	87
Quadro 9 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia CPAN.....	87
Quadro 10 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia CPAQ.....	89
Quadro 11 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia CPNV.....	90
Quadro 12 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia CPPP	91
Quadro 13 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia FAED I.....	92
Quadro 14 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia FAED II	93
Quadro 15 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Três Lagoas - CPTL.....	95
Quadro 16 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia Pantanal - CPAN.....	96
Quadro 17 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Aquidauana - CPAQ.....	97
Quadro 18 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Naviraí - CPNV.....	98
Quadro 19 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Ponta Porã - CPPP.....	98
Quadro 20 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Campo Grande – FAED I	100
Quadro 21 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Campo Grande – FAED II	100

LISTA DE ABREVIATURAS

- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CF – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPC – Projeto Pedagógico de Curso
- PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação
- CPTL – Campus Pedagógico de Três Lagoas/MS
- CPAN - Campus Pedagógico de Corumbá/ MS
- CPAQ - Campus Pedagógico de Aquidauana/MS
- CPNV - Campus Pedagógico de Naviraí/ MS
- CPPP - Campus Pedagógico de Ponta Porã/MS
- FAED – Faculdade de Educação
- GForP - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores
- UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMS - Organização Mundial da Saúde

FMI - Fundo Monetário Internacional

BIRD e BID - Banco Mundial e Interamericano de Desenvolvimento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

OMC - Organização Mundial do Comércio

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ONU – Organização da Nações Unidas

PDE - Desenvolvimento da Educação

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	19
1.1 A caracterização de Estado e as políticas públicas para a Educação Inclusiva	20
1.2 A incidência internacional e as políticas públicas para a Educação Inclusiva.....	23
1.3 A política de educação inclusiva na legislação brasileira	28
2. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	35
2.1 A formação de professores na perspectiva inclusiva no contexto da abordagem crítica	37
2.2 A política de formação de professores para a inclusão no contexto das políticas curriculares.....	44
3. A CARACTERIZAÇÃO POLITICO-PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DOS PPCs DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFMS	50
3.1 Considerações históricas sobre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e seus respectivos cursos de pedagogia	51
3.2 Organização estrutural da educação especial nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do SUL/UFMS	57
3.3. As características da concepção de inclusão nos PPCs de Pedagogia da UFMS.....	86
3.4. A Caracterização da Educação Especial nos PPCs de Pedagogia da UFMS	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil, vem se destacando a partir da garantia do direito à educação para todos. Este direito se expressa como conquista da organização e mobilização da sociedade no conjunto das lutas pela redemocratização da educação brasileira, oficializada na Constituição de 1988 e, conseqüentemente, para o campo da educação, consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB, Lei nº 9394 de 1996.

A política de universalização do acesso à educação como direito público subjetivo, no contexto brasileiro, é formalizada legalmente na carta constitucional da década de 1980. A orientação constitucional do acesso como direito subjetivo confere materialidade legal à busca dos estudantes com deficiência, quanto ao acesso à educação preferencialmente no ensino comum.

A orientação constitucional brasileira para a política de educação especial, na perspectiva inclusiva e dialógica, alinha-se às orientações e conquistas internacionais em curso, tais como, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, em Joemtien na Tailândia, que buscou estabelecer diretrizes, princípios e o marcos de que todas as crianças pudessem ter suas necessidades de aprendizagem atendidas, e a Declaração de Salamanca, decorrente da Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, em 1994, que respondeu pelo objetivo de implementar diretrizes básicas para a formulação e reforma das políticas educacionais para a educação especial e nos sistemas educacionais.

As referidas conquistas legais em âmbito local e sua articulação com a agenda internacional de uma educação na perspectiva inclusiva conferem ampla fundamentação jurídica, conceitual e político-pedagógica para as políticas de educação especial. Contudo, as conquistas legais, por si só, não figuram suficientes para a sua efetivação, demandando esforços constantes para a produção de uma cultura de inclusão.

Um dos esforços que figura como fundante e que responde como objeto central desta pesquisa responde pela política de formação de professores para atuar na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme orienta a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394 de 1996), ao enfatizar que o docente deve estar apto para atender os estudantes público-alvo da educação especial de modo a oferecer uma educação de qualidade para todos.

Assim, partindo da compreensão que as conquistas práticas dependem das condições de efetivação concreta do direito das “pessoas com deficiência” (termo em desuso) no âmbito da escola, inclusive, compreendendo, como um dos direitos centrais, o acesso à educação com professores preparados para seu atendimento qualificado, é que se indica pertinente neste trabalho, por meio da indagação sobre a política de formação de professores na perspectiva inclusiva.

Ou seja, o presente trabalho tem por problema de pesquisa a busca pela caracterização político-pedagógica da política de formação de professores para atuar na Educação Especial, no âmbito das propostas político-pedagógicas dos Cursos de Pedagogia, no sistema educacional brasileiro.

A escolha do tema dessa pesquisa deu-se diante de duas inquietações enfrentadas na prática do trabalho pedagógico, ao observar a formação dos professores que saem da graduação sendo esta, de uma instituição pública ou privada, ou até mesmo, dos professores que estão no fim da carreira (aposentando). Ambos têm o mesmo discurso: não estou preparado para atuar com os estudantes público-alvo da educação especial, bem como a reflexão em torno do discurso das políticas públicas de formação de professores para atender a educação inclusiva no tempo presente.

Para tanto, a pesquisa responde pelo objetivo geral de evidenciar a caracterização das políticas de formação de professores para a Educação Especial, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCs), ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tendo como objetivos específicos analisar o lugar que ocupa a educação especial na formação inicial professor nos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, bem como demonstrar a categorização dos conceitos em torno da educação especial e inclusiva nos Projetos Pedagógicos da UFMS e, por fim, explicitar o cenário das políticas de formação de professores para a Educação Especial inclusiva que emerge das normatizações legais e político pedagógica.

A pesquisa, aportada na Análise Documental (SEVERINO, 2013), tendo como base a abordagem qualitativa, diante do exercício teórico-analítico da perspectiva crítica que elenca a análise do conjunto das legislações que fundamentam a formação de professores para atuar na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. O presente trabalho conta, ainda, com o auxílio da Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), tendo como foco: a análise e a categorização dos conjuntos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Compreendendo, aqui, o conjunto de Cursos de Pedagogias ofertados no âmbito da UFMS no Estado de Mato Grosso do Sul: (i) FAED – Faculdade de Educação de Campo Grande com dois PPCs de Pedagogia; (ii) *Campus* Pantanal com um PPC de Pedagogia; (iii) *Campus* de Aquidauana com um PPC de Pedagogia; (iv) *Campus* de Ponta Porã com um PPC de Pedagogia; (v) *Campus* de Naviraí com um PPC de Pedagogia; e (vi) *Campus* de Três Lagoas com um PPC de Pedagogia.

Configura-se como exercício inicial a análise do conjunto das legislações que fundamentam a formação de professores para atuar na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva no ensino comum, no conjunto de documentos internacionais e nacionais para a averiguação da formação exigida e as atribuições destinadas a esse profissional. Logo, este exercício analítico extensivo se destina aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia ofertados no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Enquanto exercício teórico-analítico aportado na perspectiva crítica, a pesquisa busca mapear e analisar o conjunto dos marcos legais que embasam a formação do professor para atuar na Educação Especial. Assim, aqui, movimenta-se como uma das técnicas de pesquisa a Análise Documental, que, segundo Severino (2013), é o conjunto dos registros e sistematizações dos dados e informações a disposição do pesquisador.

Para a análise do conjunto dos PPCs indicados, será utilizado a Análise de Conteúdo (AC), enquanto:

[...]um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2016, p.42).

A Análise de Conteúdo, aqui, atenderá as etapas indicadas por Bardin (2016): (i) pré-análise, viabilizada por procedimentos como leitura flutuante, (ii) elaboração de hipóteses e objetivos e (iii) elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação; (iv) leitura exploratória enquanto processo de codificação a partir da identificação de unidades de registro; (v) tratamento dos dados e interpretação, que responde pela categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função do que é comum.

A presente pesquisa se estrutura a partir de três grandes movimentos de análise. O primeiro versa sobre a análise da vasta produção internacional acordada em documentos como: a Convenção dos Direitos de Educação para Todos e seu desdobramento na legislação nacional.

A análise, aqui, tem como objetivo elucidar a caracterização legal (internacional e nacional) da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que emerge dos referidos documentos.

No segundo momento, a pesquisa marcará especial esforço de percepção da incidência dessas orientações nas legislações nacionais, com especial impacto para a formação de professores para atuar na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva e sua consequente incidência sobre as propostas político-pedagógica dos Cursos de Pedagogia no Brasil.

No terceiro momento, a pesquisa busca elucidar a caracterização dos Cursos de Pedagogia ofertados pela UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a partir da análise dos PPCs dos Cursos ofertados nos *Campi* da Universidade, compreendendo o alcance político-pedagógico da formação de professores para atuar na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Desta forma, as análises dos PPCs se ateve aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia acordados nas Diretrizes Curriculares do Curso Superior do ano de 2015, os quais estão em processo de estudos e adequações para atender as Diretrizes Nacionais de Formação Docente, a Base Nacional de Formação Docente de 2019.

1. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Este capítulo tem um lugar de fala que explicita, aqui, com grande satisfação o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP), no qual este trabalho teve como norte as discussões em torno das políticas de formação de professores, sendo esse um dos pontos fortes das reuniões.

O grupo tem como líderes dois professores do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação: Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta e Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira. Cabe mencionar que o grupo foi criado em 2018, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* de Três Lagoas (CPTL), e tem como participantes pesquisadores, tanto da graduação, quanto pós-graduandos, visando o desenvolvimento de pesquisa e extensão na área de políticas de formação de professores. Além disto, tem como objetivo unir pesquisadores no debate sobre políticas de formação de professores das mais diferentes áreas e modalidades de ensino.

Desta forma, pensando na política de educação especial na perspectiva inclusiva, traz-se com bojo o processo de redemocratização brasileira oficiado no texto da Constituição de 1988 e, conseqüentemente, para o campo da educação, regulamentado no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394 de 1996, cuja lei demarca as décadas de 1980 e 1990 como marco legal e de amplas conquistas teóricas para a educação especial, na perspectiva inclusiva.

Neste contexto, a escola, especialmente a escola pública, enquanto instituição social e cultural responsabilizada pela garantia do acesso universal à uma formação básica para as crianças brasileiras, passa ser o *locus* privilegiado, tanto para a compreensão conceitual e legal do é uma educação inclusiva, quanto para o exercício de práticas sociais e culturais inclusivas.

Contudo, estes movimentos não se afirmam de forma linear ou como fruto de um evolucionismo social e educacional ao natural, mas, contrariamente, emergem como movimento histórico, como campo de disputa, como política. Portanto, profundamente posicionado a partir da expressão moderna de Estado, enquanto indutor de políticas públicas, também das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva.

Esta constatação demanda, como esforço inicial, a compreensão, ainda de que forma aproximada, da conceituação e caracterização do Estado moderno, como indutor de políticas centrado nos processos de inclusão escolar.

1.1 A caracterização de Estado e as políticas públicas para a Educação Inclusiva

A busca pela análise da política de educação especial na perspectiva inclusiva, no âmbito da estrutura jurídico-normativa do Estado brasileiro, demanda, de imediato, assumir o conceito de política como um conjunto de ações intencionais e direcionadas pelo Estado, entendido, aqui, como *locus* da materialização das próprias políticas públicas, especificamente, no presente estudo, das políticas educacionais.

Por sua vez, as políticas públicas, ao se expressarem como ações intencionais do Estado, demandam o reconhecimento de que não são ações neutras, mas carregadas de embates e sentidos históricos, portanto, como campo de disputa, que, em última instância, delimitam o próprio alcance do entendimento do que seja o Estado e as concepções e disciplinamentos que o caracterizam ao longo da história (GIARETA, 2021).

Araújo e Almeida (2010) ajudam a compreender que a literatura ocidental definiu o Estado moderno: de um lado, como uma estrutura supra classes sociais e devotada a consensos em nome do bem comum e do aperfeiçoamento social; de outro lado, como estrutura marcada pela relação antagônica entre classes sociais e como aparato político da classe que domina os meios de produção social e capital.

Este trabalho, ao assumir a abordagem crítica de concepção de Estado, reconhece-o como estrutura de poder que agiliza e mobiliza a força política da classe hegemônica, logo reconhece as políticas públicas como dispositivos legais de manutenção e reprodução da sociabilidade objetivada pela estrutura de mando. Assim, as políticas públicas se articulam ao conceito de Estado como organização burocrática, enquanto “um conjunto de instituições e organismos, ramos e sub-ramos, com suas respectivas burocracias, que exerce a dominação das classes exploradas, por meio do jogo institucional de seus aparelhos” (ARAÚJO, ALMEIDA, 2010, p. 102).

O Estado, como estrutura dominante, põe-se em ação pelas políticas públicas; nelas, as políticas educacionais, como forma corretiva às contradições históricas, podem figurar como limitações agudas a própria manutenção do sistema. Este movimento caracteriza as políticas públicas, tanto como campo de disputa na construção de direitos mínimos a ser garantidos pelo Estado, quanto concessão reparadora do disciplinamento exploratório imposto pela classe dominante.

Nas sociedades capitalistas, embora o Estado esteja submetido aos interesses gerais do capital na organização e na gestão do público, as políticas públicas, especialmente as de cunho social, são produto das lutas, pressões e conflitos entre os grupos e classes

que constituem a sociedade. Em síntese, as políticas públicas são o resultado de barganhas e conflitos, consensos e embates entre os diferentes grupos ou classes que compõem determinada sociedade (ARAÚJO, ALMEIDA, 2010, p.103).

A implementação de políticas educacionais, também as políticas voltadas para a denominada educação especial, portanto, precisam ser compreendidas, a partir dos movimentos populares do século XIX, no âmbito da relação entre capital e trabalho (MARTINS, 2010), de onde emergem como uma visão de intervenção sobre a realidade social no sentido de regulação administrada, bem como resultado de forças entre grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil em prol de interesses.

Neste contexto é demandado a função do Estado como implementador de políticas sociais para garantir a diminuição das desigualdades sociais.

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001, p 32).

Assim, figura com central o papel do Estado como indutor de políticas que tanto regulem a forma de organização da atividade humana, aqui entendido como relações de produção – trabalho –, quanto garantam a diminuição das desigualdades sociais inerentes as formas hegemônicas de mediação do Estado capitalista sobre a atividade humana. No entanto, a relação entre capital e trabalho, a partir das décadas de 1960, 1970 e 1980, assume um caráter de crise estrutural, ou seja, este modelo de sociabilidade, conseqüentemente, também de Estado, assume a exclusão laboral e social, como inerente a sua forma de organização (GIARETA, 2021).

Para Giareta (2021), este mesmo Estado que assume como estrutural a exclusão laboral, como conseqüente, a própria exclusão social, confere às políticas sociais, especialmente às políticas educacionais, forte apelo inclusivo, a partir de pactos e consensos, movimentados por ampla aparelhagem estatal – nacional e internacional –, em torno de uma agenda político-econômica denominada de neoliberal.

Seguindo a análise de Giareta (2021), o neoliberalismo, aqui, é compreendido como expressão moderna e conservadora do liberalismo econômico, enquanto teoria política que busca naturalizar a concepção de Estado como uma espécie de ente extensivo ao próprio mercado e a serviço do mercado, que no limite, regula os próprios esforços, via políticas públicas, de promoção de uma agenda inclusiva. Assim, a própria política de inclusão passa a ser regulada e possível nos limites das concessões de mercado, que passa a disciplinar a própria estrutura e funcionalidade estatal, nela, o conjunto de sua intervenção política.

Para os países periféricos da sociabilidade capital, como o Brasil, o aparelhamento estatal sob a mediação neoliberal recebe contornos formais na década de 1980, no denominado Washington Consensus – Consenso de Washington -, sob amplo pacto de reordenamento legal destes Estados (PEREIRA, 1996; SILVA, 2002), que, para o campo das políticas educacionais, também para as políticas de educação especial, anunciam-se devotados à promoção de ampla agenda de inclusão social e econômica, mas também a partir de profundo disciplinamento do fundo público, ou seja, a partir de matrizes de redução de custos.

Para Kassar (2011), é pertinente perceber que, no âmbito das políticas do Estado brasileiro, a política de educação especial passa a receber especial atenção no contexto do agenciamento da educação pela sociedade civil-empresarial sob a mediação do denominado movimento “Todos pela Educação”. Este movimento, por sua vez, recebe contornos organizacionais no contexto das reformas de Estado a luz da agenda neoliberal, no governo de Fernando Henrique Cardoso da década de 1990, estruturando-se de forma efetiva no contexto da gestão das referidas reformas neoliberais, no governo de Luiz Inácio da Silva, a partir da década de 2000, espelhando as demandas da sociedade civil para a área pelo disciplinamento proposto pela organização de grupos empresariais.

Neste contexto, a inclusão se apresenta como ato político, cultural, social e pedagógico, com capacidade de incidir, inclusive, em importantes ferramentas de gestão do Estado e avançar sobre a estrutura educacional dos sistemas de ensino como pauta de direito e de defesa da interatividade social do conjunto dos estudantes no sistema de ensino comum, mas que precisa ser compreendida enquanto política de educação especial, no âmbito da ação política do Estado a nível local, decorrente de forte alinhamento e disciplinamento internacional.

Esta constatação exige a caracterização da trajetória da política de educação especial, sob o olhar da educação inclusiva, a partir das orientações emanadas de documentos consensuados internacionalmente que, de certa forma, exercem forte impacto sobre o sistema educacional brasileiro, sem indicar expressivo deslocamento da mediação política neoliberal, desenhando propostas legais e incidindo sobre as práticas de educação especial escolar.

Para Kassar (2011), isto implica em reconhecer a política de educação especial no contexto de uma agenda globalmente estruturada de maneira que os sistemas de ensino sofrem com impactos mediados pela agenda internacional e nacional diante dos acordos político-econômicos.

As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; [...] todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior

ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (KASSAR, 2011 *apud* DALE, 2004. p. 441).

Assim, convém indicar a incidência internacional sobre política educacional brasileira, que, no âmbito das políticas educacionais, tem pautado o esforço de alinhamento do seu sistema de ensino aos acordos internacionais, capitaneados pelos chamados organismos internacionais, que, por sua vez, tem regulado o debate e ordenamento legal sobre a educação inclusiva como forma de reparação dos processos históricos de exclusão das “pessoas com deficiências” (termo em desuso).

1.2 A incidência internacional e as políticas públicas para a Educação Inclusiva

A busca pela afirmação da sociabilidade neoliberal como racionalidade hegemônica, tanto no sentido de produção e reprodução do modelo político-econômico em fluxo mundial, quanto da gestão das contradições inerentes a este modelo, ganham sustentação pela estratégia de ampliação da aparelhagem deste modelo neoliberal de Estado.

A ampliação desta aparelhagem estatal é comumente caracterizada pelo denominado agenciamento multilateral capitaneado pela Organização das Nações Unidas (ONU), tida como organização intragovernamental capaz de promover consensos supraestatais da sociedade capitalista, especificamente, a partir da década de 1980, nos marcos do Estado neoliberal. Este agenciamento se estrutura a partir de organismos como: Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização Mundial da Saúde (OMS); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID); Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Organização Mundial do Comércio (OMC); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); entre outras (GIARETA, 2021).

Estes organismos vêm demonstrando grande poder de incidência, via indução de políticas e produção de consensos, a partir de pautas centralizadas. A atuação destes organismos parece emergir ainda mais pertinente face à denominada crise estrutural da sociabilidade capitalista, que passa a assumir, conforme já indicado no texto, a desocupação laboral, portanto, também social, como intrínseca ao novo ordenamento social.

Assim, os organismos internacionais ganham centralidade como agenciadores de consenso e indutores de políticas posicionadas. Ou seja, respondem como estrutura multilateral que objetiva induzir, financiar e promover ações e políticas alinhadas a boa saúde do metabolismo social emergente e suas mutações ao longo de sua afirmação na história contemporânea (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

A partir do marco teórico indicado pela leitura de Araújo e Almeida (2010), percebe-se a impossibilidade de neutralidade na concepção de Estado e convém destacar a impossibilidade de neutralidade das próprias agências fiadoras da composição e da organização dos estados na sociedade moderna, enquanto instância que mobiliza e materializa as políticas, por sua vez, igualmente incapazes de neutralidade, aqui identificados nos organismos internacionais.

É a partir deste posicionamento que se compreende a necessidade da organização das nações capitalistas pós-segunda guerra mundial em firmar compromissos humanitários básicos, consensuados na Declaração Mundial dos Direitos Humanos, como marco da democracia de mercado e do Estado de Direito. Em outras palavras, reconhece-se a necessidade de gestão da pluralidade promovendo um ideário de inclusão e direitos, regulados, no limite, pela democracia possível, que afirma a inclusão como direito administrado em função da gestão das contradições do próprio sistema capital.

O marco legal representado pela Declaração Mundial dos Direitos Humanos confere, ao longo da história, sustentação para um conjunto expressivo de encontros, conferências e convenções de caráter regional ou internacional, que formulam e publicam documentos com grande poder de incidência sobre os estados signatários e suas políticas públicas.

É neste contexto que países como o Brasil, tidos como periféricos na ordem capitalista mundial, figuram signatários de um conjunto expressivo de orientações, incidências e compromissos, também para as políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.

Para Garcia (2004), é possível verificar na legislação educacional local a incidência da matriz do discurso humanitário que conformam, inclusive, as políticas de inclusão presente nos espaços educacionais. A pesquisadora identifica três grupos de matrizes que intensificam os respectivos termos que são facilmente percebidos na política educacional de inclusão escolar:

- 1). Gerencial – caracterizado por expressões como “administração pública”, “descentralização”, “capital social”, “organizações sociais”, “prestação de serviços”, entre outros; 2). Humanitário – identificado pelos termos: “dignidade humana”, “solidariedade”, “coesão social”, “justiça social”, “direitos humanos”, “pertencimento”, entre outros. Esse tipo de discurso tem uma função legitimadora e formadora de consensos em relação às políticas de inclusão, uma vez que opera por

intermédio de ideais e desejos manifestados pela sociedade; e 3) Pedagógico – que utiliza vocabulário da área educacional, como “atendimento das necessidades de aprendizagem”, “pedagogia centrada na criança”, “flexibilização curricular”, “padrões de aprendizagem”, com a função de fomentar a implementação do receituário proposto. (GARCIA, 2004, p. 102-103).

Segundo a autora, esses termos fazem parte do universo das políticas educacionais que envolve o consenso na busca da educação inclusiva, pois somos educados para a sensibilidade das necessidades daquilo que nos falta ou que nos foi tirado durante a história da educação. Assim, “a educação especial na educação básica, nesses termos, constitui-se em uma proposição de administração das desigualdades educacionais e não de sua superação” (GARCIA, 2004, p. 189)

O primeiro documento internacional, que confere formalidade para a análise proposta neste trabalho, pode ser identificado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada no âmbito da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 05 a 9 de março de 1990, que afirmando centralidade da política de Universalização do acesso à educação nas democracias de mercado a compreende também como necessária para as “pessoas com deficiência” (termo em desuso), logo “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à “educação aos portadores” (termo em desuso) de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p.7).

Outro documento de caráter internacional, com grande reflexo sobre as políticas de educação especial, é a Declaração de Salamanca, de 1994. Este documento responde ao caráter de Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) discutida no âmbito da Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha.

A Declaração de Salamanca enfatiza os princípios, políticas e práticas referentes às necessidades educativas especiais e descreve orientações sobre as ações em torno da estrutura da Educação Especial. Ao apresentar uma proposta, caracteriza a preocupação não apenas com o direito da educação para todos, mas também com uma educação que alcance todos os indivíduos sem o marco da discriminação ou da segregação, figurando com documento referência para a educação especial.

O princípio orientador deste enquadramento da ação consiste em afirmar que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste enquadramento da ação, a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e

juvencs cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento de sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. (Declaração de Salamanca e enquadramento da ação, 1994, p.6)

Basicamente, a Declaração de Salamanca (1994) é um dos documentos marco referencial do processo de Educação Inclusiva para o Brasil, pelo fato de que todos os estudantes com deficiência devem ser incluídos. Estes devem estar juntos no mesmo espaço escolar com todas as crianças “ditas normais”, tendo o apoio necessário às suas necessidades e na sua idade adequada no ensino regular. Enfim, esta orientação está pautada no entendimento de que todos têm condições para aprender juntos, conseqüentemente, as escolas precisam desenvolver políticas de inclusão de todos os alunos nas classes de ensino regular.

A Declaração de Salamanca trouxe para o contexto da época a orientação de que as escolas de ensino comum e, nesse momento com a visão de “integração”, seria o meio mais efetivo para combater as atitudes de discriminação das “pessoas com deficiência” (termo em desuso). Aqui, de acordo com a Conferência Mundial, tratava-se das Necessidades Educacionais Especiais/NEEs (BUENO, 2008).

Convém destacar que estas conquistas legais consensuadas em âmbito internacional decorrente dos esforços e convocações da ONU, via UNESCO, no início da década de 1990, para que países como o Brasil sejam signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, e da declaração de Salamanca, que elege a escolaridade como política central de inclusão, contraditoriamente, conflita com a igual convocatória da ONU, via Fundo Monetário Internacional - FMI, para que países como o Brasil assinem o chamado Consensus de Washington.

Desse modo, o acordo previa a submissão dos estados, enquanto submissão de sua base produtiva e do conjunto de suas políticas sociais, face a um amplo processo de reformas, garantindo passagem para um estado fiscal a serviço do mercado, que por sua vez, não se estrutura por regras de governança inclusiva (GIARETA, 2021).

Neste contexto, em 2001, o governo brasileiro sancionou o Decreto nº 3.956, que oficializa o texto resultante da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as “Pessoas Portadoras de Deficiência” (termo em desuso), enfatizando que as pessoas têm:

os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p.2).

Embora sem consistente diagnóstico do impacto de sua agenda econômica sobre as políticas públicas, especialmente nos países tidos como periféricos no contexto da sociedade capitalista, a ONU adentra a década de 2000 com a mesma agenda de incidência sobre as políticas de inclusão da década de 1990. É representativo desta agenda a Convenção sobre os Direitos das “pessoas com deficiência” (termo em desuso) com Deficiência de 2009:

Reconhecendo a importância dos princípios e das diretrizes políticas contidas no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência (BRASIL, 2008, p. 132)

A partir do referido espectro legal e econômico, a inclusão escolar é elencada em parâmetros humanos que visa à inclusão de todas as pessoas na escola sem discriminação de maneira que atenda não só as “pessoas com deficiência” (termo em desuso), mas todos independente de sua cor ou etnia. E, ainda, defende uma escola que atenda a todos os alunos de acordo com suas necessidades educativas especiais.

Este ordenamento internacional responderá por grande incidência sobre os sistemas educacionais locais. O sistema educacional brasileiro, através de sua estrutura legal – legislação educacional – busca responder, a partir da década de 1990, ao disciplinamento proposto. Cabe a conceituar que:

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

Desta forma, a política de educação especial é conjugada como um direito de igualdade e diferença como valores indissociáveis diante das consequências históricas de segregação das “pessoas com deficiência” (termo em desuso) em todo processo histórico da educação especial na procura incansável do melhor lugar para que a escolarização dos estudantes com deficiência pudesse acontecer. Um posicionamento político-pedagógico consistente em disputa com a lógica de ajuste fiscal restritivo do agenciamento neoliberal do Estado no âmbito das políticas públicas.

1.3 A política de educação inclusiva na legislação brasileira

A política de educação especial, no Brasil, de forma mais sistemática e com níveis mínimos de organização e incidência no sistema educacional, pode ser abordada desde a década de 1960. A LDB de 1961, expressa na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, dedicou o artigo 88 e 89 para regular o atendimento educacional para os alunos com deficiência como educação de excepcionais (BRASIL, 1961).

Na década de 1970, no âmbito do governo militar, o sistema de ensino busca identificar estes alunos como portadores de deficiências e condutas típicas e altas habilidades, enquanto aceno para o entendimento do que sejam alunos deslocada da normalidade dos ciclos escolares. A própria política de reforma do ensino primário e secundário, formalizada na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, identifica a clientela da educação especial nos alunos com atraso considerável na idade regular de matrícula e aqueles com deficiências físicas ou mentais (BRASIL, 1971).

A partir da década de 1990, agora, política e economicamente signatário do acordo de Washington, portanto, com a abertura oficial do Estado brasileiro à incidência direta dos organismos internacionais, que a política de educação especial na perspectiva inclusiva, passa a ter maior consistência, ao menos do ponto de vista legal e conceitual.

Para tanto, a LDB de 1996 dedica todo o Capítulo V buscando explicitar a definição da educação especial, no qual deve acontecer de formalizar a necessidade de apoio especializado para atender as peculiaridades dos estudantes, tal qual o atendimento educacional especializado deve ocorrer sempre em prol das especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial, tendo início ainda na educação infantil (BRASIL, 1996).

O que leva Rebelo e Kassar (2018) a reconhecer que, no final da década de 1990 e início do século XXI, é possível identificar, no sistema educacional brasileiro, o esforço político de definir como o público-alvo da educação especial/PAEE caracterizado como, aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Assim, passando a compreender por Atendimento Educacional Especializados como o “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2009, p.2).

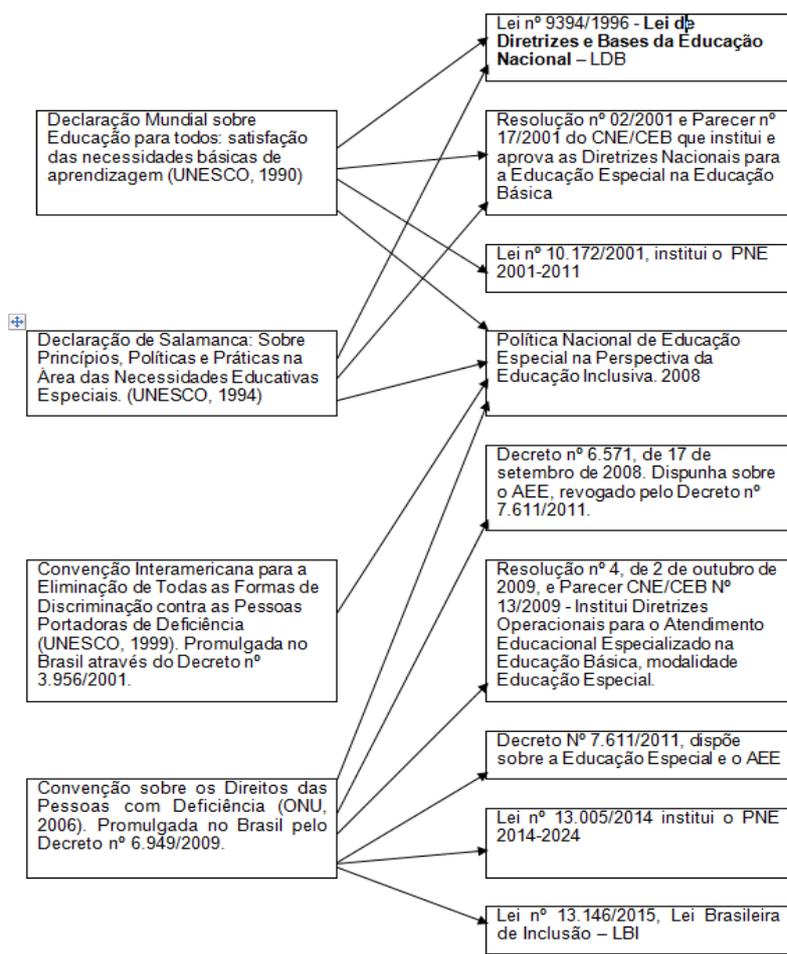
Assim, sob a orientação dos organismos internacionais e a garantia constitucional do

direito da educação para todos, o sistema educacional brasileiro, para a política de educação especial, ganha vitalidade legal. Ou seja, passa a dispor de um acúmulo expressivo de legislações locais, com forte incidência internacional, embora, ainda, com baixo diálogo com as regras fiscais do Estado brasileiro para sua efetivação prática, inclusive para o necessário investimento em políticas de formação de educadores para trabalhar na perspectiva da inclusão.

Mas antes de avançarmos, especificamente para a análise da política de formação de professores para atuar na educação especial na perspectiva inclusiva, objeto central desta pesquisa, convém indicar de forma concreta esta referida vitalidade legal, este acúmulo de legislações que normatizam a educação especial no âmbito do sistema educacional brasileiro.

É indicativo desta organicidade legal a representação gráfica apresentada por Pavezi e Mainardes (2018), ao organizarem um conjunto expressivo de legislações do sistema educacional brasileiro sobre educação especial e demonstrando a relação destas legislações locais com os documentos articulados e consensuados internacionalmente pelos denominados organismos multilaterais.

Figura 1 - Influências dos documentos Internacionais sobre os Documentos Nacionais



Fonte: PAVEZI & MAINARDES (2018, p.9)

A figura possibilita verificar que os movimentos e ganhos legais na legislação local estão diretamente vinculados às orientações e aos documentos internacionais, que serviram de base para que a política voltada para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, daquela política que incide na escola do ensino regular na dura luta pela construção de um sistema educacional inclusivo que respeite as diferenças e os direitos das “pessoas com deficiência” (termo em desuso). Estes documentos nasceram das forças internacionais que impulsionaram toda a política voltada para a Educação Especial no país.

Seguindo a cronologia proposta por Pavezi e Mainarde (2018), a primeira legislação com impacto legal diz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei nº 9394 de 1996, que, conforme já indicado no texto, traz um capítulo específico sobre a educação especial, garantindo os serviços de apoio pedagógico no ensino comum e que o atendimento educacional poderá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados, conforme indicado no seu artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. (BRASIL, 2016, p.40)

De acordo com Garcia (2004), esse artigo da Lei de Diretrizes e Bases é um dos grandes marcos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que revela o local que deve acontecer a educação especial quando confere destaque para o conceito “preferencialmente” na rede regular de ensino. Assim, a autora reforça que foi a partir desse artigo que o Brasil aderiu a Declaração de Salamanca na política de educação especial.

O artigo 59 e respectivos incisos da referida LDB, por sua vez, assegura que os sistemas de ensino devem se organizar para o atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude

de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 2016, p.41)

Soma-se à LDB 9394/96 o Decreto nº 3.298 de 1999, que implementa a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, enquanto “conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das “pessoas com deficiência” (termo em desuso) ” (BRASIL, 1999), que compreende a educação inclusiva como uma modalidade de ensino de maneira transversal a todos os níveis da educação brasileira e que deve acontecer no ensino regular.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº 02, que institui:

As Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. (...) O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p.1).

Esta Resolução confere as garantias legais ao atendimento dos “estudantes com necessidades educacionais especiais” (termo em desuso) na educação básica perpassando todas as etapas e modalidades de ensino, garantido assim, todos serviços da educação especial sempre que necessário diante das necessidades do estudante público-alvo da educação especial. Garantias que foram reafirmadas pelo Decreto nº 3.956, também de 2001, que aprova a Declaração Interamericana, realizada na Guatemala em 1999, reconhecendo que as “pessoas com deficiência” (termo em desuso) têm os mesmos direitos que os demais.

Ainda em 2001, é sancionada a Lei 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE 2001 – 2010, contemplando a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, devendo ser garantida em todos os níveis e nos diferentes graus e tipos de deficiência.

Em 2002, com a Lei nº 10.436/2002, o Brasil reconhece como meio legal a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o ensino dos estudantes com surdez diante de vários serviços de comunicação acessível. O Decreto 5626/2005, por sua vez, regulamentando a Lei

10.436 de 2002 solicitando que fossem organizadas as formas de divulgação e a institucionalização da Língua de Sinais como disciplina integrante do currículo nos vários cursos de graduação e formação de professores.

No ano de 2006, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em juntamente com o Ministério da Justiça, a UNESCO e a Secretaria dos Direitos Humanos elaboram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Este plano trouxe metas importantes para a inclusão escolar, pois contribuíram com temas importantes para as “pessoas com deficiência” (termo em desuso), bem como para os currículos das escolas.

Em 2007, outro documento importante para a educação inclusiva foi a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este abordou questões relacionadas a infraestruturas das escolas para que estas atendessem as demandas por acessibilidade e também tratou da formação do professor e das salas de recursos multifuncionais.

Já o Decreto nº 6.094/2007, trouxe a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do Ministério da Educação. Este documento reforçou o atendimento de todas às “necessidades educacionais especiais” (termo em desuso) dos estudantes com deficiência no sistema público de ensino.

A política de educação inclusiva a partir do Marcos -Políticos Legais ampliou a visão de como deveria acontecer a educação das “pessoas com deficiência” (termo em desuso) com o direito e a efetividade da aprendizagem da “pessoa com deficiência” (termo em desuso) conforme publicado pelo Ministério da Educação em 2008 no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Documento este, que definiu o público-alvo da educação especial e o conceito, bem como seus objetivos de uma educação inclusiva, assumindo que:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p 14).

A proposta da política de educação especial na perspectiva inclusiva define claramente quem é o público-alvo da educação especial e onde deve acontecer a educação desses estudantes

com seus respectivos objetivos. Este documento é um dos marcos legais de grande importância para a compreensão de como se dá a educação inclusiva na perspectiva inclusiva dentro de uma educação de qualidade para todos os alunos.

No mesmo ano de 2009, o Decreto nº 7.611 que regulamentou o decreto nº 6.571 de 2008 estabelecendo novas diretrizes para o Estado em relação ao público-alvo da educação especial dizendo que é crime excluir a crianças dos sistemas escolares por deficiência, assegura as adaptações curriculares de acordo com as necessidades especiais e, diz que a educação especial deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino em todo o país.

Finalmente em 2011, o Decreto nº 7.480 O Ministério da Educação e Cultura cria a Secretaria de Educação Especial (SEESP) que até 2021 ditava os rumos da educação Especial e Inclusiva e, hoje esta pasta está sob responsabilidade da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

Em 2012, a Lei nº 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) assume, na meta 4 o compromisso de:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014 -2020, p. 69).

Em 2015 através da Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que também traz em seu bojo contribuições acerca do direito da educação das “pessoas com necessidades educacionais especiais” (termo em desuso), indicando, no artigo 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. BRASIL, 2015, p 19)

Este conjunto expressivo de legislações, entre outras, ainda que fortemente disciplinadas pela incidência dos documentos internacionais, demonstram a vitalidade do sistema educacional local com efetivas conquistas políticas e legais no âmbito do Estado brasileiro na

perspectiva inclusiva, ainda que este Estado se oriente pelos marcos político-econômicos pactuados no denominado Consenso de Washington. Ou seja, a expansiva conquista político-legal não é acompanhada de conquistas político-econômicas, demandando ao sistema de ensino a efetivação de ampla agenda de inclusão escolar a partir de matrizes orçamentárias de redução de custos.

Este contexto, na perspectiva da análise das políticas públicas, nelas as políticas educacionais, aqui representadas pelas políticas de educação especial, demanda postura de tensionamento e disputa constante. A análise, ainda que rápida, das conquistas legais da área, evidencia que sua implementação efetiva demandaria ao país a ampliação significativa de investimentos em estrutura, equipamento, currículo, planejamento, recursos humanos, tecnologia, acessibilidade, programas educativos, formação inicial e continuada de professores e de técnico-administrativos, entre tantos, que nos marcos de uma política de controle fiscal restritiva ao investimento público, figura impraticável

É especialmente ilustrativo deste cenário a aprovação do PNE 2014 – 2024, em junho de 2014, que indica um conjunto de metas e estratégias tendo em vista o desenvolvimento, melhoria e ampliação qualificada da educação nacional, inclusive, com previsão de ampliação significativa de investimento, devendo chegar, até 2024, em 10% do PIB – Produto Interno Bruto, mas que, a partir de dezembro de 2016, passa a conviver com a política do teto de gastos públicos, uma vez que o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Emenda à Constituição, denominada de PEC 55, implicando no congelamento, em até 20 anos, do investimento público do Estado brasileiro em áreas como a da educação.

A política de educação especial não está fora deste disciplinamento fiscal do Estado brasileiro, demandando atenção ao sistema educacional quanto a adoção do ideário de amplo programa de inclusão via acesso escolar, mas deslocada de condições políticas e orçamentárias para sua efetivação. Contexto e disputas políticas que posicionam, aqui, a análise legal e político-pedagógica da política de formação de professores para atuar na educação especial no sistema educacional brasileiro.

2. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A política de formação de professores para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no presente trabalho, indica a ação do Estado, que, no contexto da abordagem crítica, emerge profundamente marcado pelas disputas em curso no seu ordenamento econômico, político e ideológico, conforme já indicado no texto. Desse modo, este contexto de disputa tanto caracteriza a ação do Estado a partir de matrizes de redução de custos, quanto assume a inclusão como compromisso político, cultural, social e pedagógico, assentado sobre o direito de todos estarem juntos na escola.

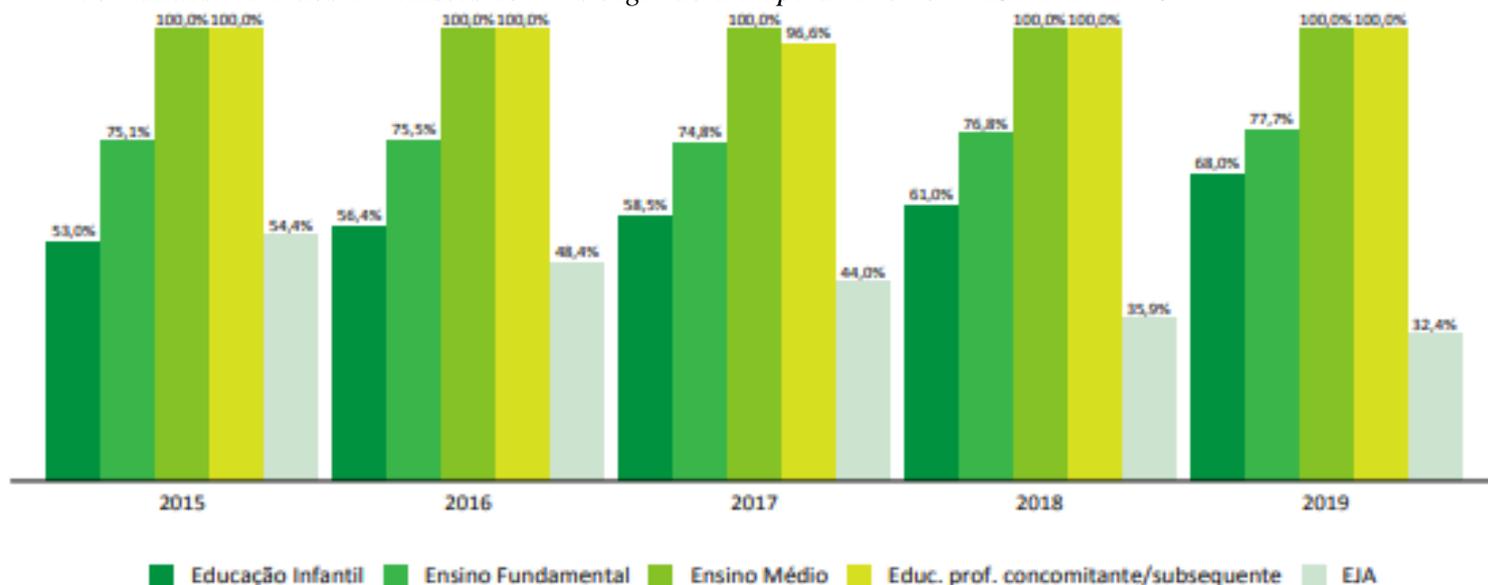
Assim, este capítulo visa discutir a formação de professor para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva que, no contexto da política de inclusão das “pessoas com deficiência” (termo em desuso), apresenta-se como demanda coletiva a ser materializada nas esferas do poder público, independente de sua orientação política e econômica (ANACHE; MACIEL, 2017).

Portanto, parte-se da constatação de que a agenda em curso no campo da política da educação inclusiva se manifesta, também, no âmbito das políticas de formação de professores para atuar na educação especial. Esta disputa se expressa tanto pelas intencionalidades político-pedagógicas, formar professores capacitados ou especializados, quanto pelas novas caracterizações de oferta e procura deste público pelo sistema regular de ensino (KASSAR, 2014).

Os dados da Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul indicam que, entre os anos de 2015 a 2019, de acordo com o Censo (2019), vêm aumentando de forma expressiva as matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, no ensino regular.

Neste contexto, é afirmativo que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem ganhando espaço quanto às matrículas dos estudantes no ensino comum, bem como a redução do número de estudantes matriculado em classes comuns vem se mantendo, o que caracteriza e confere urgência pensar e definir estratégias políticas e pedagógicas de formação dos professores que atuam na Educação Básica em todo o país, na

Gráfico 1- Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns segundo a etapa de ensino - MS - 2015-2019



perspectiva da inclusão.

A pesquisa assume, portanto, que a construção de uma educação de qualidade e inclusiva, passa pelas oportunidades formativas dos professores, a partir de políticas públicas de formação igualmente inclusivas, centrada em ações didáticas que reconhecem e acolhem as diferenças humanas.

Detaca-se, ainda, a percepção de um grande número de professores com incompletude formativa para uma educação inclusiva, ao reconhecer que não estão preparados para lidar com os estudantes com deficiência em sala de aula, pautando, assim, a necessidade de investimento na formação do professor como condicionante à viabilização da inclusão do público-alvo da educação especial no ensino regular (BAYER, 2003).

Compreende-se, também, que a política de formação de professores dever estruturar-se de forma articulada à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que, por sua vez, postula um conjunto de direcionamentos para a educação inclusiva diante do conjunto de políticas para essa modalidade de ensino. Portanto, devendo guardar sintonia com as diretrizes da política brasileira para a inclusão escolar do público-alvo da educação especial implicando na articulação entre o ensino regular e o ensino especializado que deve complementar e suplementar quando necessário todo o processo de escolarização destes estudantes.

Assim, a escolarização do público-alvo da educação especial deve acontecer

preferencialmente no ensino comum apoiados pelo Atendimento Educacional Especializado/AEE, enquanto um conjunto de atividades que envolve recursos acessíveis e de caráter pedagógicos ofertado pela instituição escolar que tem como objetivos complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como, suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011)

A busca por oportunizar a educação inclusiva diante da prática pedagógica para todas as crianças implica na própria garantia do direito à aprendizagem para todos, além de trazer para o espaço escolar do ensino regular os benefícios de ensinar e aprender junto com as outras crianças com a riqueza das diferenças, bem como, entender que não somos todos iguais. Processos que demandam políticas consistente de formação de professores.

2.1 A formação de professores na perspectiva inclusiva no contexto da abordagem crítica

Para a perspectiva teórica adotada para este trabalho, a política de formação de professores para atuar na educação especial não está deslocada dos debates e desafios próprios de um modelo de educação profundamente disciplinado pela racionalidade hegemônica na sociedade atual. Uma racionalidade, que embora se anuncie articulada a processos sociais e humanos de inclusão, guarda profunda contradição quanto a possibilidade de inclusão para além das formas sociais mercantilizadas.

Neste sentido, assume-se que a educação, também aquela que resguarda e reconhece nossas diferenças, figura com um dado social inerente ao desenvolvimento histórico, portanto, como condição para o processo de humanização, “desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação” (SAVIANI, 2016, p. 59).

A educação, na abordagem crítica, é um atributo histórico necessário e condicionante para a existência humana, ou seja, reconhece não ser possível os processos de humanização sem a mediação da educação, a educação como mediação do desenvolvimento humano é, por si só, um processo inclusivo.

Para Saviani (2016), nos grupos humanos primitivos, onde os meios de existência eram produzidos coletivamente, os processos educativos se vinculavam às formas experimentais de sistematização e domínio da existência e da expressão do que é humano. A caracterização contemporânea da sociabilidade humana em que a apropriação dos meios de produção da existência se deslocam do domínio coletivo para o domínio privado, promovendo arranjos classistas de organização social, acabem impactando na própria forma de apropriação dos

processos educacionais.

A educação escolar, aqui, expressa como escola comum ou *lócus* do ensino regular, figura como produção humana apropriada e instrumentalizada pela moderna sociabilidade classista, inclusive, com incidência e disciplinamento direto sobre a organização dos rituais de apropriação das formas de sociabilidade humana, que tende para a reprodução das práticas competitivas entre os sujeitos, portanto, assentada sobre os princípios da exclusão (SAVIANI, 2016).

A educação escolar, portanto, precisa ser posicionada, no marco da abordagem teórica aqui movimentada, como instituição histórica profundamente contraditória e como espaço de disputa. Isto é, por um lado, é compreendida como aparato privado de cultura e de reprodução da cultura classista hegemônica, profundamente marcada por processos de exclusão social; por outro lado, como instrumento de consenso, portanto, de inclusão, resultando em oportunidade de acesso e domínio de todas as pessoas ao conjunto dos elementos da cultura elaborada e sistematizada humanamente (GIARETA, 2021).

Convém reconhecer, assim, que a disputa pela educação escolar como *lócus* privilegiado de acesso aos processos de humanização pelo acesso ao conjunto de relações, práticas, rituais e formas de organização da existência, passa, em grande medida, pela apropriação político-pedagógica da institucionalidade escolar. Dito de outra forma, passa por uma política de formação de professores capaz de promover o exercício de uma sensibilidade inclusiva via processos educacionais.

Esta luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórico e prática de uma pedagogia que fortaleça a produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (DUARTE, 2015, p. 3).

Uma política de formação de professores que guarda relação com um projeto de educação escolar centrado na promoção do que é humano, enquanto posicionamento ativo na disputa pela construção de uma educação capaz de produzir nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, potencializadora de condições pelas quais o conjunto dos alunos, também aqueles público - alvo da educação especial, enquanto indivíduo singular se aproprie dos espaços de interação social e dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano – humanização (DUARTE, 2015)

Portanto, aqui, a política de formação de professores para atuar na educação especial na perspectiva inclusiva, passa pela disputa dos próprios projetos de formação humana em curso no Brasil, espelhando os processos de disputa sobre a educação escolar, que no contexto da

redemocratização, na década de 1980 e 1990, sob forte agenciamento internacional, parece receber destaque, ao menos no campo de debate e da formulação do texto das políticas.

Este contexto de disputa, no sistema educacional brasileiro, segundo Bueno (1999), em termo prático, vai encontrar e dar vazão para debates e ganhos legais a partir duas proposições centrais, que parecer reconhecer a necessidade de haver dois tipos de formação profissional para a ação docente, sendo estas: (i) generalista, para aqueles que atuam no ensino no regular, tendo conhecimento e didática pautados por um conhecimento não aprofundado em relação ao ensino diversificado; e (ii) especialista, para aqueles que atuam diretamente com as necessidades educativas especiais propriamente dita. Esse seria, na visão do autor, o profissional que apoiaria o professor do ensino regular com estudantes com deficiência.

O professor generalista pressupõe o docente instrumentalizado por um processo formativo que o capacite a atuar com o conjunto dos estudantes em sala de aula, a partir de uma postura pedagógica atenda a todos os estudantes da turma, seja aqueles com deficiência e os que não apresentam nenhuma necessidade em especial no processo formal de aprendizagem escolar. Por sua vez, o professor especializado responde pelo docente detentor de um processo formativo que o capacita para atuar no atendimento educacional de forma específica, especializada, sob a especificidade de cada estudante público-alvo da educação especial.

Os debates e as conquistas em torno de ambas as formação de atuação, conseqüentemente, da política de formação do professor para ambas as formas de atuação, quer generalista ou especialista, coexistem no sistema educacional brasileiro e apresentam rica representação, mas vale observar que não estão deslocados do conjunto dos desafios impostos a conjunto das políticas de formação de professores no sistema educacional do Estado brasileiro, o que implica no reconhecimento das dificuldades enfrentadas na efetivação da educação inclusiva diante da política de formação de professores.

[...] na medida em que, por um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalharem com as crianças que apresentem deficiências evidentes, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atende, porque o que tem caracterizado a atuação de professores de surdos, de cegos, de deficientes mentais, com raras e honrosas exceções, é a centralização quase que absoluta de suas atividades na minimização dos efeitos específicos das mais variadas deficiências (BUENO, 1999, p. 15)

Segundo o raciocínio do autor, é possível afirmar que o ensino voltado puramente para

a efetivação da especificidade do estudante com deficiência deve levar em conta sua participação ativa na sociedade de forma que possibilite o exercício da cidadania, diante do contato qualificado com seus colegas de turma e pelo acesso ao mesmo currículo ofertado à turma. O autor enfatiza, ainda, o quanto o professor do ensino regular e o professor do ensino especial, que, para ele, é o professor do atendimento educacional especializado, devem atuar juntos para que o ensino do estudante com deficiência seja realmente garantido.

Para Mazzotta (1993, p.34), o professor dessa modalidade de ensino deve ser capacitado a partir de uma formação geral aprendendo as estratégias do ensinar para o atendimento de todos os estudantes em comum, desenvolvendo uma postura pedagógica que o possibilite “lidar com as situações de conflito que irá enfrentar no trabalho de sala de aula para, depois aprender o saber das particularidades sobre a profissão”.

Freitas (2006, p. 173), ao concordar com a proposta de que a formação deste professor deve ser de maneira geral, acrescenta que o professor ao ser “formado deve entender o conceito da educação inclusiva, mas que também deve ter a formação de especialista para atender e somar ao contexto de trabalho com uma atuação de reestruturar o trabalho pedagógico voltado para a efetivação do processo de inclusão”.

Compreende-se que as discussões sobre a forma de pensar a formação do professor para atuar na educação especial na perspectiva da educação inclusiva entre a ótica de ser “generalista” ou “especialista” resultam em grande contribuição e trazem constantes revisões teóricas e apreciações científicas e práticas. Mesmo Mazzotta (1993) e Freitas (2006), aqui referendados, já cogitaram que a formação do professor para atuar na educação especial deve ser ao mesmo tempo generalista e especialista com alguns pontos diferentes entre a ótica de ver o conceito em si mesmo.

Contudo, Bueno (1999, p. 157) nos ajuda a compreender que:

O que se deve ter em mente é que, para a inclusão de crianças deficientes no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão e da qualificação de rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos necessários e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com deficiências evidente. (BUENO, 1999, p. 157).

As Considerações de Bueno (1999) posicionam o esforço de inúmeros pesquisadores na luta pela efetivação da educação especial para o contexto inclusivo das escolas, indicando para o desafio de encontrar docentes que aceitem, ou melhor, que dispuseram de uma política de

formação que os ajude a atentar para a diferença em sua prática de sala de aula. Isto é, de uma política de formação de professores que na prática potencialize uma concepção de educação inclusiva capaz de incidir sobre a concepção de ensino e modo de ver as “pessoas com deficiência” (termo em desuso), no limite, forçando a revisão das próprias práticas e propostas metodológicas e teóricas dos cursos de formação de professores.

Dessa forma, pressupõe-se reconhecer uma escola que promova a inclusão a partir de formas político-pedagógica centrada em ajudar da pessoa com deficiência a viver sua cidadania como direito convivendo junto, aprendendo junto e interagindo neste espaço de sociabilidade que é a escola. Ou seja, da construção de uma escola menos preocupada em mudar as patologias dos estudantes incluídos e mais preocupada em trabalhar com as barreiras para se chegar ao ensino, portanto, mais centrada nas potencialidades do que nas limitações das pessoas.

Assim, para que se efetive a inclusão escolar de fato, é necessário que os docentes encarem a inclusão das “pessoas com necessidades” (termo em desuso) de forma natural na escola, sendo capazes de entender as diferenças como parte da vida das pessoas. Essas pessoas só querem que a escola as acolha sob o signo do respeito à diferença como forma de valorização da vida humana na escola como espaço interação social.

Esta propositura, para Freitas (2006, p. 176), diz dos próprios desafios formalizados para a política de formação de professores na perspectiva inclusiva:

Hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social (FREITAS, 2006, p. 176).

Para o objeto da presente pesquisa, figura suficiente posicionarmos a acomodação destes debates, no âmbito das políticas do Estado brasileiro, a partir das conquistas legais da década de 1990, conforme indica, por exemplo, a Portaria n.º 1793/1994, que já no seu Art. 1º. Prevê a inclusão, em todos os cursos de licenciatura, da disciplina Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e Psicologia.

Pelo que é possível afirmar que os cursos de licenciatura, especialmente o Curso de Pedagogia, figuram como herdeiros da grande expectativa das políticas de formação de professores para atuação na educação especial na perspectiva inclusiva.

É consenso a importância de que os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluam conteúdos e disciplinas na área das necessidades educacionais especiais em suas matrizes curriculares, mesmo que isso, por si só, não garanta a qualidade profissional dos futuros professores, nem a inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Entretanto, a inexistência de espaços no currículo para se abordar essa temática é mais um agravante, para não se concretizar uma reeducação inclusiva a esse alunado (FREITAS; MOREIRA, 2011, p. 70).

Estas conquistas legais chegam, inclusive, às diretrizes dos Cursos, valendo especial destaque, aqui, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos, que a partir do Parecer CNE/CP nº. 5/2005, orienta para que o Curso de Pedagogia assuma a inclusão como princípio educativo:

Inclusão é atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que: (...) os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais (BRASIL, 2005, p. 13).

Estes cursos e propostas formativas devem alcançar, inclusive, o professor do Atendimento Educacional Especializado/AEE, que, em conformidade ao Decreto nº 7.611/2011, responde por “como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos” (BRASIL, 2011).

Esse serviço deve ser oferecido preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, no contraturno em que o estudante frequenta o ensino regular, sob a responsabilidade de um profissional que possua formação inicial em um curso de licenciatura e em pós-graduação na área da Educação Especial. Tendo como função:

Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010, p. 5)

Dentro dessa perspectiva o professor desempenha serviço de apoio específicos, atendendo as particularidades no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. Logo, este professor passa pela mesma formação inicial como qualquer outro professor que se habilite a trabalhar no ensino comum com crianças com necessidades educacionais especiais. Sua formação deve ter continuidade com a formação continuada e nos programas de formação oferecido pelo Estado.

Contudo, antes de conferirmos mais atenção para a formação do professor com contexto da política de inclusão, no âmbito do sistema educacional brasileiro, convém destacar que estas conquistas legais conflitam com o disciplinamento político-econômico de um Estado obediente às regras fiscais centradas em matrizes de redução de custos, impondo ao sistema educacional brasileiro o difícil e antagônico desafio de construção de uma educação inclusiva a partir de uma política de formação de professores por mérito privado, centrada na modalidade à distância e deslocada da pesquisa, portanto, de um ideário de inclusão regulado pelo mercado.

De posse das pesquisas de Seki, Souza e Evangelista (2019, p. 68), é possível perceber que a política de formação de professores no Brasil só amplia mediante instituições não universitárias e ou majoritariamente privada e na modalidade à distância. “Em 2003, último ano do governo FHC a EaD somava 5,91% das matrículas. Em 2007, último ano do primeiro governo Lula, os micros dados elucidam a nova tendência: as matrículas em EAD saltam de menos de 6% para 23,13%”.

O olhar específico para os dados da oferta do Curso de Pedagogia, curso que guarda especial expectativa, na legislação educacional brasileira, na perspectiva de uma educação básica inclusiva, revela o tamanho do desafio da política de formação de professores para a educação especial no contexto das políticas neoliberais.

Em síntese, os dados apontam um agressivo deslocamento da oferta pública e presencial para uma oferta privada, preferencialmente na modalidade à distância: “as matrículas na modalidade EaD de 5,4%, em 2003, passaram a representar, em 2007, 34,7% do total. Com o seu incremento no setor privado, o público recuou de 38% para 29% do total das matrículas” (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2019, p. 36).

2.2 A política de formação de professores para a inclusão no contexto das políticas curriculares

A produção e debate acadêmico-científico sobre a política de formação de professores enquanto desafios didático-pedagógicos para formação dos profissionais da educação que trabalham com a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, é ampla e pode ser identificada na produção de pesquisadores das mais diversas concepções teóricas, tais como: Pletsch (2010), Freitas e Moreira (2011), Kassar (2004), Bueno (1999) e Mantoan (2006).

Não obstante, o reconhecimento da amplitude e centralidade desta produção, no presente trabalho, figura-se imperativo a análise da política de formação de professores, ou seja, compreender a caracterização e alcance deste debate no conjunto das políticas em curso no Estado brasileiro que regulamentam as estratégias para a formação dos professores para atuar na educação especial na perspectiva inclusiva.

Assim, convém voltarmos o olhar para a LDB de 1996, que, em seu artigo 62, prevê que a formação de professores para atuar na educação básica brasileira é atribuição do sistema de educação superior, via cursos de licenciatura. Bem como, com o inciso III do seu artigo 59, que garante o desenvolvimento da educação especial por professores com especialização adequada e capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns.

No âmbito da década de 2000, estes dispositivos anunciados pela LDB de 1996 passam a ser organizados pela política das Diretrizes Curriculares Nacionais, um arranjo sofisticado e denso de política curricular para os mais diversos níveis e modalidades de ensino (CIAVATTA; RAMOS, 2012), com algum nível de diálogo com o conjunto das diretrizes e políticas específicas para a educação especial na perspectiva inclusiva.

A homologação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE/CP n. 1, em fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, é ilustrativo deste ordenamento.

Em diálogo com as conquistas legais e conceituais do campo da educação especial, esta diretriz reconhece a necessidade do alinhamento dos objetivos da organização curricular para a formação de professores, a partir do princípio da educação inclusiva, pelo “acolhimento e trato da diversidade” (BRASIL, 2002, p. 1).

A política de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores acabou abrindo espaço para a reflexão em torno ao processo de histórico de formação docente, de forma a induzir os cursos de licenciatura a rever seus projetos pedagógicos. “Nestas diretrizes é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (BRASIL, 2002).

Esta política de diretrizes curriculares para formação de professores nos cursos de licenciatura dialoga com as próprias Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que demanda atenção para a educação de todos os estudantes com necessidades especiais:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (...) O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais (BRASIL, 2001, p.28).

Esta diretriz, inclusive, detalha como o sistema de ensino deve se organizar para atender as necessidades educacionais especiais no ensino comum:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. (BRASIL, 2001, p.2)

Esta proposição confere destaque para o debate já indicado neste texto, que é o indicativo da demanda por dois tipos de professores para atuar com os estudantes, aqui, expressos pelos termos capacitados, enquanto professores que atuam com os estudantes no ensino regular e especializados, enquanto professores que atuam como os estudantes no atendimento educacional especializado (KASSAR, 2014).

Esta aproximação e compromisso legal também é expresso na Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que, por sua vez, oferece direcionamento aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e orientação para a formação continuada, sem desconsiderar a formação de professores para as modalidades de ensino prevista na LDB de 1996, entre elas, a educação especial.

O referido alinhamento e conquistas legais chega às diretrizes dos Cursos, valendo especial destaque, aqui, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de pedagogos, curso herdeiro de grande expectativa destas políticas de formação, que, a partir do Parecer CNE/CP nº. 5/2005, orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, assume, conforme já indicado no texto, a inclusão como princípio educativo.

Vale o indicativo de Saviani (2009), de que a Resolução CNE/CP 1, de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, parece figurar de forma mais tímida face a compreensão da inclusão como princípio educativo preconizado no Parecer CNE/CP nº. 5/2005. O autor destaca que o texto da Resolução faz apenas duas menções ao princípio da inclusão, no artigo 5º, inciso X:

demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” e no artigo 8º, inciso III [...] “atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de “pessoas com necessidades especiais” (Termo em desuso), a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas. (SAVIANI, 2009).

Contudo, para Saviani (2009), esta suposta fragilidade da Resolução não desloca a responsabilidade do Curso de Pedagogia quanto a formação de professores para atuar na educação especial no sistema de ensino brasileiro, indicando que as diretrizes curriculares do curso acabam por encontrar e somar força com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, que reconhece que a:

[...] Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Esta clareza de objetivo presente no texto da legislação, no entanto, não é impeditivo para o reconhecimento de que a educação inclusiva na atualidade e ainda traz muitos conceitos que não foram totalmente absorvidos pelo processo de inclusão nas escolas do Brasil. Vale destacar que dois anos após a Declaração de Salamanca em 1994 foi sancionada a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/LDB, lei nº 9394/96, que também enfatiza que o docente deve estar apto para atender os estudantes com necessidades educacionais especiais de modo a oferecer uma educação de qualidade para todos diante da diversidade escolar.

Há todo um contexto para ser entendido, especialmente nos parâmetros de democracia de mercado que vivemos, que busca disciplinar o Estado e seu orçamento, que, de forma prática, inibe ou, no mínimo, limita os esforços por uma educação inclusiva como direito, já que a própria política que anuncia o direito acaba negando-o àqueles que mais necessitam dela, como é o caso dos contratos de estagiários para apoiar os estudantes com deficiência na maioria das escolas do Brasil. E, por outras tantas vezes, que lhes é negado o direito de ter o acesso a uma educação de qualidade e de forma eficaz para sua atuação na perspectiva de uma sociedade, portanto, de uma educação inclusiva.

Contudo, figura afirmativo que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008).

Em 2015, através da Resolução nº 2, de 1º de julho, o Conselho Nacional de Educação faz uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, complementando as orientações legais e direcionamentos aos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e orientação para a formação continuada.

A Resolução prevê que a formação inicial e continuada deve acontecer em nível superior de ensino e que esta formação deve possibilitar ao professor o exercício da docência para atuar na infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e em todas as modalidades de ensino, compreendendo: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola.

O referido disciplinamento legal posiciona o ensino superior, nele os cursos de licenciatura, aqui, com especial aderência ao Curso de Pedagogia, a responsabilidade pela formação de professores para atuar no conjunto das etapas de ensino da Educação Básica em todos os níveis de ensino e modalidades, devendo compreender a “docência com ação educativa, processo pedagógico intencional, metódico, conhecimentos específicos,

interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação sólida para a cientificidade e a cultural do ensinar/aprender” (BRASIL, 2015).

O respectivo documento ainda prevê para os cursos de Ensino Superior o direcionamento de como deverá ser o projeto de ensino, enfatiza –se então no Art. 4º que:

A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

O exposto mostra o direcionamento para as instituições de ensino superior sobre a organização, a estrutura e como deve ser a articulação do ensino nos cursos de formação inicial e continuada aliada ao padrão de qualidade diante do seu Plano de desenvolvimento Institucional, Projeto Institucional e o Projeto Pedagógico de cada curso a ser oferecido.

Quanto a questão do currículo para a formação inicial do magistério da Educação Básica no Ensino Superior, definem que:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 13)

Dentro dessa perspectiva analítica, o documento sinaliza para a educação especial enquanto modalidade de ensino para a formação em nível superior. De forma que cursos de ensino superior deverão oferecer currículos e conteúdo específicos para as áreas de conhecimentos como área da educação especial enquanto modalidade de ensino.

Não obstante, a homologação da Resolução do CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, redefinindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, o documento que regulamenta e orienta os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura no sistema educacional brasileiro é a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

É aqui que a proposta de análise da caracterização político-pedagógica dos Cursos de Pedagogia, na perspectiva da formação do pedagogo para atuar na educação especial encontra

o conjunto de Projetos Pedagógicos dos Curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a partir do conjunto de *Campi* que ofertam o referido curso na modalidade presencial.

3. A CARACTERIZAÇÃO POLITICO-PEDAGÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DOS PPCs DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFMS

No sistema educacional brasileiro, os ganhos legais e conceituais formalizados no conjunto dos documentos jurídico-normativos recebem efetividade ou não no âmbito das instituições do Estado ou por ele autorizadas, portanto, nas instituições oficiais.

Assim, as diretrizes e normatizações decorrentes da política de educação especial, aqui, analisadas de forma articulada com a política de formação de professores, ganham materialidade nos projetos Político Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura, que, no sistema educacional brasileiro, são os cursos responsável pela formação de professores.

Em virtude disto, o presente trabalho indica a busca pela caracterização político-pedagógica da formação de professores para atuar na educação especial, na perspectiva inclusiva, nos próprios projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, aqui, representados pelos Cursos de Pedagogia ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a saber: FAED – Faculdade de Educação de Campo Grande com dois PPCs de Pedagogia; Campus Pantanal com um PPC de Pedagogia; Campus de Aquidauana com um PPC de Pedagogia; Campus de Ponta Porã com um PPC de Pedagogia; Campus de Naviraí com um PPC de Pedagogia; e Campus de Três Lagoas com um PPC de Pedagogia.

O acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da UFMS foi viabilizado pelo GForP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professora da UFMS-CPTL, no âmbito do projeto de pesquisa Pedagogia Universitária e a Formação de Pedagogos no Estado de Mato Grosso do Sul, sob a coordenação do professor Dr. Paulo Fioravante Giaretta.

A análise dos referidos PPCs, no presente trabalho, será viabilizada com o auxílio da técnica da Análise de Conteúdo, enquanto estratégia metodológica que busca analisar, categorizar e potencializar a interpretação do conteúdo comunicado por este conjunto de documentos. Entretanto, antes da análise propriamente dita, do conjunto dos PPCs de Pedagogia, convém posicionar a própria historicidade e atuação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

3.1 Considerações históricas sobre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e seus respectivos cursos de pedagogia

A criação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul acompanha o próprio processo de desmembramento do Estado de Mato Grosso, na década de 1960, e consequente criação do Estado de Mato Grosso do Sul. Os registros históricos apontam a origem de suas atividades na criação das Faculdades de Farmácia e de Odontologia no ano de 1962, na cidade de Campo Grande/MS, que, em 26 de julho de 1966, são reestruturados e vinculados ao Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), dando origem ao primeiro curso de medicina pela Lei Estadual nº 2.620.

O Governo do Estado, em 1967, criou o Instituto Superior de Pedagogia, em Corumbá, e o Instituto de Ciências Humanas e Letras, em Três Lagoas, ampliando assim a rede pública estadual de ensino superior, com intuito de integrar os Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas. Dessa maneira, a Lei Estadual nº 2.947, de 16 de setembro de 1969, criou a Universidade Estadual de Mato Grosso/UEMT e, em 1970, foram criados e incorporados à UEMT, os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados.

Diante da divisão do Estado de Mato Grosso, a UEMT foi federalizada através da Lei 6. 674 de 05 de julho de 1979. De acordo com esta Lei, o Poder Executivo institui a Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em conformidade com a Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, presente no artigo 39, pois esta altera a nomenclatura de Universidade Estadual de Mato Grosso para Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Assim, “A Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul terá por objetivo ministrar o ensino superior de graduação e pós-graduação, promover cursos de extensão universitária e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes” (BRASIL, 1977).

A sede da Universidade Federal de Mato Grosso Sul fica na cidade de Campo Grande/MS, cujo local centraliza todas as unidades setoriais desta instituição, tais como: Escola de Administração e Negócios, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Alimentos e Nutrição, Faculdade de Ciências Humanas, Faculdade de Computação, Faculdade de Educação, Faculdade de Engenharias, Arquitetura e Urbanismo e Geografia, Faculdade de Medicina, Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, Faculdade de Odontologia, Instituto de Biociências, Faculdade de Direito, Instituto de Física, Instituto de Matemática, Instituto de Química e Instituto Integrado de Saúde. (FAED, 2015. p.7)

A UFMS mantém unidades setoriais nas cidades de Aquidauana, Bonito, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, distribuindo o ensino para atender aos principais polos de desenvolvimento do Estado. Cabe salientar que a UFMS possui cursos de graduação e pós-graduação, presenciais e a distância, nos quais os cursos de pós-graduação englobam especializações e programas de mestrado e doutorado.

O curso de pedagogia do CPTL, por sua vez, com sede em Três Lagoas/MS iniciou suas atividades no ano de 1970 a partir do Parecer CFE 252/1969. O curso, na sua fase inicial, habilitava o docente para o exercício das Matérias Pedagógicas do Magistério de 2º Grau e Orientação Educacional. Seis anos mais tarde, em 1976, a habilitação em Orientação Educacional foi substituída pela Supervisão Escolar e oferecida até o ano de 1991.

O curso de pedagogia deste *Campus* tem sua história marcada pelas fortes conquistas na luta pela formação acadêmica, de acordo com as diretrizes do ensino superior que regulamentam e reconhecem toda a base curricular do curso. Até os anos 1990, os esforços eram para as habilitações no Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Magistério da Pré-Escola e Séries Iniciais do Primeiro Grau (CPTL, 2015. p.7).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996), o curso de pedagogia do CPTL ganhou uma nova estrutura didática, de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação, para a formação docente para o magistério. O curso ficou dividido em Pedagogia - Magistério da Educação infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme a Resolução nº 25, Coun/UFMS, de 05 de setembro de 1990. Reconhecimento: Portaria nº 166, MEC, de 22 de dezembro de 1996. Os acadêmicos que ingressaram no Curso de Pedagogia até o ano letivo de 2003 cursaram as habilitações: “Educação Infantil” e “Séries Iniciais do Ensino Fundamental” concomitantemente, segundo o oferecimento na época. (CPTL, 2015.7)

O referido curso tomou outra forma a partir das exigências da LDB 9394/96, que demarcaram um crescimento na procura do curso de pedagogia e na corrida contra o tempo daqueles que já estavam na ativa que não tinham ainda o ensino superior, pois o prazo era até 2007 que todos os docentes tivessem o ensino superior, bem como o crescimento da população do município de Três Lagoas.

Outro ponto marcante da história desse *Campus* é na questão do quadro dos professores, segundo consta no documento do Campus de Três Lagoas/MS, o curso não tinha um corpo docente na data de sua criação em 1970. Desse modo, o curso contava com um grupo de

docentes que faziam o sistema de revezamento para atender os cursos de: Geografia, História, Letras e Matemática.

Já em 1972, o número de professores passou para doze professores lotados no Curso de Pedagogia, seis no Curso de Geografia, quatro no Curso de História, seis em Letras e nove no Curso de Matemática, totalizando trinta e sete professores no Centro Pedagógico de Três Lagoas/MS (CPTL, 2015.8). Atualmente, o Curso conta com 14 professores efetivos, dentre os quais: 12 são doutores e 02 mestres, um deles cursando o doutorado.

Outro dado que merece registro é o fato de seis egressas do Curso terem se tornado professoras de seu quando efetivo. Atualmente, três delas já se aposentaram e três se mantêm em atividade.

Por outro lado, o Curso de Pedagogia do *Campus* do Pantanal foi criado em 1967, na cidade de Corumbá em Mato Grosso do Sul/UFMS, tendo como objetivo no início de formar professores com habilitações para a Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional.

Durante vinte anos, o Curso formou o Especialista de Educação e o docente para o curso Normal. Em 1991, em consonância com a discussão nacional, a Habilitação Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi oferecida simultaneamente com a Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, atendendo, assim, à demanda da sociedade e, ao mesmo tempo, respondendo às diretrizes da política de educação do país (CPAN, 2015. p.6).

Quatro anos mais tarde, em 1994, as habilitações técnicas foram aos poucos desativadas. Assim, a partir desse período, o Curso de Pedagogia assumiu a formação para o magistério como habilitação de forma que passou a preparar os profissionais para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e no ensino médio na modalidade Normal.

Já em 2001, o Curso de Pedagogia com a aprovação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, o curso novamente foi reformulado passando a oferecer a habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que foi implantada em 2004 (CPAN, 2015. p. 6).

Em 2005, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, através da Resolução nº 1, CNE, de 15 de maio de 2006, o Curso de Pedagogia sofreu um novo processo de reformulação. As novas diretrizes enfatizavam a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos

cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas, nas quais sejam necessários os conhecimentos pedagógicos, cuja implantação se deu a partir de 2008.

Com o amadurecimento do Curso de Pedagogia e de sua produção acadêmica, tanto no campo escolar quanto em outras instituições sociais, possibilitou, em 2008, a elaboração e o envio à Capes de uma proposta de curso de Mestrado em Educação, com área de concentração em Educação Social, que foi aprovado e teve sua primeira turma de ingresso em 2009.

O Curso de Pedagogia - Licenciatura do Campus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), desde o início dos anos de 1990, busca incansavelmente discutir acerca dos princípios gerais sobre o perfil dos profissionais que têm formado, de acordo com as mudanças propostas para formação do pedagogo num contexto histórico de mudanças ocorridas em cada contexto proposto para formação de professor.

O curso de Pedagogia do *Campus* de Ponta Porã, por sua vez, foi criado pela Resolução do COUN nº 82, de 22 de novembro de 2013 e nasce sob a marca da atuação educacional no contexto de fronteira. O *Campus* se localiza na região de fronteira entre Brasil e Paraguai (CPPP, 2015. p. 6). Desta forma, o curso deu ênfase no papel da Educação ambiental, diante do contexto da fronteira seca visando à qualidade de vida e sua sustentabilidade de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9795/1999. (CPPP, 2015. p. 6)

Os documentos indicam para a centralidade do trabalho do curso com tecnologias educacionais, buscando posicionar a formação docente ao contexto de avanço tecnológico em curso na sociedade moderna. Soma-se a este princípio, a anunciada preocupação com uma educação inclusiva, indicando a busca por uma formação superior que atenda as “pessoas com necessidades educativas especiais” (termo e desuso), para que estas avancem aos níveis mais elevados de ensino em prol da superação das desigualdades com o rompimento das barreiras (CPPP, 2015. p. 6).

Indica-se ainda uma postura transdisciplinar do curso, que tem como objetivo o saber que perpassa diversas ciências, integrando e constituindo modos diferenciados de conhecimento; e uma conseqüente preocupação com a pesquisa, a partir da qual o curso visa a reflexão entre a teoria e a prática que envolve o fazer pedagógico, favorecendo, assim, a conquista de novos conhecimentos. Então, o referido curso iniciou sua primeira turma no ano de 2014, ofertando 50 vagas.

O curso de Pedagogia/Licenciatura do *campus* de Naviraí teve sua implantação no ano de 2009, autorizado pela Resolução COUN nº 65, de 28 de agosto de 2008. O objetivo

da implantação do respectivo curso foi a necessidade de fomentar e ampliar a oferta de cursos de professores para atuar na Educação Básica na região do Cone Sul, atendendo assim às demandas de formação de professores locais e nacionais (CPNV, 2015. p. 5).

Por sua vez, o curso de Pedagogia do *Campus* de Aquidauana foi indicado pela Resolução de nº 57 – COUN/UFMS, de 22 de dezembro de 1995, dando início às suas atividades em 1997, de acordo com os pareceres do Conselho Diretor – Resolução nº 99 – CD/UFMS, de 13 de dezembro de 1995, pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão – Resolução nº 81 –Cospe/UFMS, de 18 de setembro de 1995 (CPAQ, 2015. p. 6).

O Curso de Pedagogia do *Campus* Naviraí/MS verificou a necessidade do mercado de trabalho em formar profissionais capacitados para atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Dentro dessa perspectiva, o *Campus* de Aquidauana, sempre deu ênfase na qualificação profissional dos docentes, dando prioridade à qualidade, ao rigor científico e seriedade de acordo com as exigências legais.

O curso foi estruturado de acordo com as exigências da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, carga horária de 2.550 horas aulas, distribuídas em quatro anos entre currículo mínimo perfazendo a parte comum e parte diversificada, bem como a horas complementares obrigatórias: formação básica e formação profissional, assim como disciplinas da Habilitação para o magistério das matérias pedagógicas de 2º Grau; magistério da Pré-escola e magistério para as séries iniciais do 1º Grau, além das disciplinas complementares optativas e Legislação Específica. Além disto, as Práticas de ensino foram propostas sob a forma de Estágio Supervisionado.

O curso sempre regido com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e, por meio dos Pareceres nº 5, CNE/CP, aprovados em 13 de dezembro de 2005 e nº 3, CNE/CP, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e da Resolução nº 1, CNE/CP, de 15 de maio de 2006.

Estes marcaram a organização dos projetos pedagógicos para os cursos de Pedagogia – Licenciatura no Brasil e no *Campus* de Aquidauana assegura a formação de professores para exercer a docência na Educação Infantil, nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos, conforme consta na matriz curricular, nos Núcleos de Aprofundamento.

O Curso de Pedagogia do CPAQ, desde o início, contava com três professores mestres

para os dias atuais com um quadro de onze professores. Destes, nove são efetivos, dois substitutos, quatro são doutores, seis mestres e um especialista.

O *Campus* da Faculdade de Educação da cidade universitária iniciou suas atividades com seu primeiro Projeto de Curso de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e Sociais/CCHS da UFMS em 1980 com estudantes na época advindos o 2º grau e era composto por 3.961 alunos, só do município de Campo Grande/MS. Desta forma, o Comitê de Integração e Coordenação Executiva, no dia 21 de outubro de 1980, aprovou a criação do Curso de Graduação em Pedagogia com duas Habilitações: Magistério de 1º Grau-Séries Iniciais para atender o Ensino Fundamental e o Magistério para atender a Pré-Escola no período noturno..

Por outro lado, o *Campus* Faculdade de Educação da cidade universitária realizou seu primeiro vestibular em para a primeira turma em 1981, com 30 vagas para o primeiro semestre deste ano com Habilitação em Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau e, ainda, ofereceu mais 30 vagas para o segundo semestre letivo na Habilitação em Pré-Escola.

Em 1990, o Curso de Pedagogia passou por reestruturação de acordo com as legislações do ensino superior para o ajuste do perfil da profissional para a nova década, tendo como foco a exigências das políticas educacionais devido às mudanças para atender as lutas em prol da cidadania e da democracia instaurada no país a partir da década de 1980.

Em 2003, o Curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura em Educação Infantil e Licenciatura: em Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi proposto pelo Departamento de Educação. Essa atitude partiu do Decreto de criação dos Institutos Superiores de Educação em instituições privadas, devido à interpretação da Lei de Diretrizes e Bases e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na Resolução nº 01, CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a Resolução nº 01, CNE/CEB, de 07 se abril de 1999.

No Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, com base na Resolução nº 15, CNE/CP, de 1º de maio de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais levaram a uma nova reestruturação do Curso e, agora, para a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No modelo desse projeto, o curso oferecia a oportunidade nos núcleos de aprofundamentos nas áreas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Gestão Educacional e Educação e Trabalho. Data-se, ainda, que a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul está localizada no Estado de Mato Grosso do Sul e faz divisa com cinco estados

do Brasil: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, além de, ainda, fazer fronteira com o Paraguai e a Bolívia.

3.2 Organização estrutural da educação especial nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

A compreensão das características político-pedagógicas da formação do pedagogo para atuar na educação especial, demanda a análise da própria estruturação da educação especial nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia.

O alcance desta estruturação, aqui, será apresentado a partir da indicação e análise de elementos como ementas, objetivos, conteúdos e bibliografias referentes aos componentes curriculares em torno da educação especial nos PPCs de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia estão integralmente adequados às Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia de 2016 e às Diretriz Curriculares Nacionais para Formação de Professores no Ensino Superior de 2015, bem como atendem aos critérios de localização, turno de funcionamento e carga horária, conforme especificado no quadro 1:

Quadro 1 - Oferta do Curso de Pedagogia na UFMS: campi, período de oferta e carga horária

Sigla dos campi	Curso de graduação	Localização dos Campi	Período	Carga horária
FAED 1	Graduação em Pedagogia	Campo Grande/MS	Matutino Vespertino	3.332h
FAED 2	Graduação em Pedagogia	Campo Grande/MS	Matutino Vespertino	3.332h
CPAQ	Graduação em Pedagogia	Aquidauana/MS	Vespertino	3.349h
CPN	Graduação em Pedagogia	Naviraí/MS	Noturno	3.311h
CPPP	Graduação em Pedagogia	Ponta Porã	Noturno	3.298h

CPTL	Graduação em Pedagogia	Três Lagoas/MS	Noturno	3.485h
CPAN	Graduação em Pedagogia	Pantanal/MS	Vespertino e noturno	3.405h

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora.

A oferta está centrada nos períodos vespertino e noturno, apenas o *campus* central e o *campus* de Aquidauana dispõem de oferta não noturna, conseguindo viabilizar uma oferta completamente diurna para a modalidade presencial do Curso de Pedagogia.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos contemplam as orientações normatizadas na política das diretrizes curriculares para a carga horária, todos com mais de 3.200 horas, com variações para mais.

No entanto, o olhar sobre a estruturação do PPC de cada Campus possibilita perceber como cada curso compreende a relação das disciplinas, referente à educação especial, com os objetivos, as estratégias metodológicas e o perfil de egresso desejado.

O Quadro 2 possibilita perceber estas relações no PPC de Pedagogia ofertado no Campus de Três Lagoas.

Quadro 2 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Três Lagoas - CPTL

Objetivos do curso: Objetivo geral: Formar professores para atuarem prioritariamente na educação da infância (Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental). Para tanto, foca sua ação na docência, sem desconsiderar que é possível ao pedagogo atuar nas funções de gestão (diretores, coordenadores, etc) bem como, outros espaços não escolares, assim a matriz curricular busca contemplar estas demandas sem perder o foco definido neste projeto que é a docência. Acredita-se que a melhoria da qualidade da educação passa fundamentalmente por uma formação sólida dos pedagogos. Compreender como ocorrem as relações sociais, em uma sociedade de classes, como se caracteriza a sociedade brasileira, na perspectiva de refletir suas relações nas definições do mundo do trabalho e estabelecer de modo crítico o papel do professor frente esta realidade, é o objetivo do Curso de Pedagogia.

Objetivos específicos: Formar profissionais que atuem na Educação da Infância (Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental) garantindo a este público as aprendizagens necessárias; Formar profissionais capazes de exercer diferentes funções na organização escolar, inclusive na gestão (direção, coordenação, supervisão e orientação); Formar profissionais capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos na graduação em espaços não-escolares estabelecendo relações entre a educação formal e não formal.

<p>Metodologia da disciplina: Preconiza-se uma educação inclusiva nos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008 que tem como objetivo “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...]” (BRASIL, 2008, p.10). Nessa vertente, a educação especial é garantida em todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto, na educação superior é previsto a adequação de recursos didático-pedagógicos de acordo com os casos específicos de deficiência. No caso de deficiência física fica assegurado a acessibilidade e mobilidade a/em todas as dependências físicas e estruturais.</p>		
Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica
<p>Educação Especial e Práticas Inclusivas</p>	<p>Teórica: Aspectos históricos, filosóficos, sociais e psicológicos. Educação especial no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. O papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Educação especial e políticas públicas na atualidade. Escola inclusiva: formação e prática do professor. Educação inclusiva: avanços e dificuldades. Inclusão, direitos Humanos e educação ambiental. Metodologia e Técnicas de Ensino.</p> <p>Recursos e Práticas pedagógicas:</p> <p>Observação/intervenções no ambiente escolar. Autismo: definição, histórico, diagnóstico e atendimento. Direitos Humanos e Educação Especial. Prática: Vivência em sala de Atendimento Educacional Especial e em Escola Especial. Confeção de materiais pedagógicos para atender alunos com distúrbios de aprendizagem, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Roda de conversa com professores e coordenadores que atuam em sala de Atendimento Educacional Especializado e Escola Especial.</p>	<p>Bibliografia Básica: Mendes, E.g. a Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, V. 11, N. 33, P. 387-405, Set./Dez. 2006.</p> <p>Aquino, Julio Groppa (Org.). Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas. 2. Ed. São Paulo, SP: Summus, 1998. 215</p> <p>Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo, SP: Moderna, 2006. 64 P. (Cotidiano Escolar. Ação Docente.)</p>
<p>Língua portuguesa como segunda língua para surdos</p>	<p>Linguagem e cognição. Características das línguas de sinais. Teorias Linguísticas Aplicadas ao ensino de Línguas. Aquisição do português como segunda língua: a produção escrita; direcionamentos para uma educação bilíngue observando o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos</p>	<p>Bibliografia Básica: Lima-salles, Heloisa Maria Moreira; Naves, Rozana Reigota. Estudos Gerativos de Língua de Sinais Brasileira e de Aquisição do Português (L2) por Surdos. Goiânia, Go: Cãnone, C2010. 188 P. Isbn 978-85-87635-83-9.</p> <p>Coutinho, Denise. Libras: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Semelhanças e Diferenças). 2ª Ed., Ideia, 1998.</p> <p>Botelho, Paula. Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: Ideologias e Práticas Pedagógicas. 4. Ed. Belo Horizonte, Mg: Autêntica, 2013, 2015. 158 P. (Trajetória; 5). Isbn 978-85-7526-001-2.</p> <p>Brito Lucinda Ferreira. Por Uma Gramática de Língua de Sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento Linguística e Filosofia, 1995.</p>
	<p>História da inclusão de surdos na sociedade brasileira e noções básicas da Língua Brasileira de Sinais nos seus aspectos linguísticos e gramaticais. Estudos sobre a atual proposta educacional bilíngue para surdos e suas implicações na sala de aula do ensino comum. Aulas práticas em laboratório.</p>	<p>Bibliografia Básica: Skliar, C. a Surdez: um Olhar sobre as Diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. Brasil, Decreto 5.626 de 17 de dezembro de 2005: Regulamenta a Lei de Libras. Legislação Republicana Brasileira. Brasília, 2005 Gesser. Audrei. Libras que Língua É Essa? Parábola Editorial: 2009. Brasil. Lei 10.436 de</p>

Estudo de Libras	24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e Dá Outras Providências. Legislação Republicana Brasileira. Brasília: 2002. Quadros, R. M. De. o Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
Perfil desejado ingressado	<ol style="list-style-type: none"> 3. Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; 4. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental- ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades educacionais especiais, orientação sexual, dentre outras.

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

O curso de Pedagogia do Campus de Três Lagoas/MS – CPTL, com funcionamento noturno, carga horária de 3.485h, e com oferta aula de 40 vagas, organiza, no seu PPC, a oferta de disciplinas relacionadas com a educação especial está no limite da exigência legal, portanto, expressa de forma direta em três disciplinas.

As disciplinas respondem por Educação Especial e Práticas Inclusivas com previsão de carga horária de 68 horas. Em relação a essa disciplina, o curso oferece um olhar para a formação do professor para o Transtorno do Espectro Autista. A fim de que este atende a legislação “ de 2012, a Lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”.

Entretanto, o PPC (CPTL, 2015) prevê a “Observação/intervenções no ambiente escolar. Autismo: definição, histórico, diagnóstico e atendimento”; mas não oferece a disciplina de estágio supervisionado para tal formação, a não ser pelos referentes à disciplina de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, com previsão de carga horária de 68 horas; e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos, com previsão de carga horário de 34 horas.

Embora haja a obediência prescritiva do PPC para o que é exigido por Lei para a oferta de disciplinas para a educação especial nos cursos de pedagogia, figura pertinente indicar sua relação como o que a definição de estratégias metodológicas de ensino para o curso e o perfil desejado para os ingressos do curso.

O PPC elenca, em seu perfil de ingresso, que, este será capaz, segundo o CPTL (2015), “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-

ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades educacionais especiais, orientação sexual, dentre outras”, cujo perfil está acordado na Resolução CNE nº 01/2006.

Em consequência disto, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia não prevê a oferta de Estágio Supervisionado vinculado às disciplinas referentes à educação especial, o que indicaria a possibilidade de contato direto com o público-alvo da educação especial, bem como possibilidade de acesso direto às práticas de planejamento e regência nos espaços de atendimento educacional especializado. Mesmo a previsão de uma carga horária prática, está restrita a 34 horas na disciplina de Educação Especial e Práticas Inclusivas, que, na prática, acabam por impactar sobre a baixa carga horária para a disciplina, que, no total, é de 68 horas, resultando em 34 teóricas e 34 práticas (CPTL, 2015, p.23).

Quadro 3 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Aquidauana - CPAQ

Objetivos do curso: O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Objetivos específicos: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: 1. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; 2. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; 3. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares; 4. Identificar problemas socioculturais e educacionais, locais e regionais, e propor encaminhamentos relacionados às questões da qualidade de ensino, assim como, medidas que contribuam para o movimento de inclusão social.

Metodologia da disciplina: O curso dá ênfase nas metodologias ativas de ensino, fazendo uso intensivo das ferramentas de Comunicação e Informação disponíveis. As atividades propostas pelos docentes deverão cobrir um espectro amplo de modo a contemplar as particularidades dos estudantes, principalmente os estudantes que são o público alvo da Educação Especial. Deste modo, as seguintes metodologias de ensino poderão ser utilizadas (de forma isolada ou em conjunto em Atividades de Ensino):

- Aula expositiva, usada preferencialmente para a apresentação de grandes temas, abertura das Unidades de Ensino, ou para fechamento das Unidades de Ensino;
- Trabalhos em grupo, usados preferencialmente para o desenvolvimento das Unidades de Ensino, nas etapas de coletas de informações e sua análise;
- Estudos dirigidos individuais, para aprofundamento de temas complexos. Projetos (individuais ou em grupo), usados preferencialmente para o desenvolvimento de temas que envolvem várias (senão todas) as unidades para Atividade de Ensino e que exigem o pensamento criativo e a capacidade de análise;
- Seminários apresentados pelos alunos como forma de socialização dos resultados obtidos em outras atividades; grupos de discussão, para a discussão de temáticas pertinentes à Atividade de Ensino;
- Colóquios com especialistas, para discussão das relações entre os conteúdos desenvolvidos nas Atividades de Ensino e o espaço externo ao ambiente formador;
- Estudos de Caso, usados para a discussão de situações do mundo do trabalho e sua relação com os conteúdos curriculares; discussão de filmes, usados para contextualizar os conhecimentos adquiridos na Unidade de Ensino;
- Dramatizações (sob forma teatral ou filme) usadas como forma de problematização dos conteúdos desenvolvidos na Unidade de Ensino;
- Leitura de artigos científicos pertinentes, usada para relacionar os conteúdos desenvolvidos na Unidade de Ensino

<p>e o desenvolvimento científico da área educacional;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas; <p>Poderão ser ofertadas disciplinas no regime de EaD, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total das disciplinas. As avaliações das disciplinas ofertadas nesta modalidade serão realizadas de forma presencial, dinâmica utilizada de vários instrumentos avaliativos. A oferta das disciplinas previstas deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para realização dos objetivos, bem como prever encontros presenciais e atividades de monitoria.</p>		
Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica
Brinquedoteca hospitalar	<p>Bases teóricas da educação lúdica. A ludicidade na educação e no desenvolvimento . O lúdico direcionado as atividades de aprendizagem. A função educacional da ludicidade e o papel do jogo, do brinquedo e a brincadeira. O brincar e o educar. O porquê do brincar no hospital. A Segurança do brincar, do brinquedo, brincadeira. Confeção de brinquedos.</p>	<p>Bibliografia Básica: Rau, Maria Cristina Trois Dorneles. A Ludicidade na Educação: Uma Atitude Pedagógica. 2 Ed. Curitiba: Ibpx, 2011 Pecoraro, Patrícia; Saggese, Dora; Mittempergher, Rita. Brinquedoteca Terapêutica Senninha - um Projeto Pioneiro na Área de Humanização Hospitalar. Revista Equilibrio & Vida. Moreira Jr. Editora, 2008, P. 10-13Friedman, Adriana Et Al. o Direito de Brincar: a Brinquedoteca. 4. Ed. São Paulo: Scrita,</p>
Classe hospitalar	<p>Princípios e fundamentos. Organização e funcionamento. Aspectos físicos do espaço, das instalações e dos equipamentos. Processo de integração com a escola. Processo de integração com o sistema de saúde. Adaptações e flexibilizações curriculares.</p>	<p>Bibliografia Básica: Brasil. Ministério da Educação. Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002 Castro. Marleisa Zanella De. Escolarização Hospitalar: Desafios e Perspectivas. In: Matos, Elizete Lúcia Moreira Matos (Org.). Escolarização Hospitalar: Educação e Saúde de Mãos Dadas para Humaniza. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009. P. 35-51Andrade, Janaina Cordeiro De. Educação um Direito Interrompido? In: In: Matos, Elizete Lúcia Moreira (Org.). Escolarização Hospitalar: Educação e Saúde de Mãos Dadas para Humanizar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.</p>
	<p>Aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras:</p>	<p>Bibliografia Básica: Pereira, Maria Cristina da Cunha Et Al. Libras: Conhecimento Além dos Sinais. São Paulo, SP: Pearson, 2013. 127 P. Isbn 9788576058786. Gesser, Audrei. Libras?: que Língua É Essa? Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda. São Paulo, SP: Parábola, 2018. 87 P. (Série Estratégias de Ensino; 14). Isbn 9788579340017. Novaes, Edmarcius Carvalho. Surdos: Educação, Direito e Cidadania. 2. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak Ed., 2014. 183 P. Isbn 978-85-7854-087-6.</p>

<p>Estudo de Libras</p>	<p>características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais. Noções de variação. Desenvolvimento da expressão visual-espacial.</p>
<p>Currículo e a Educação Especial</p>	<p>A construção das bases didáticas e organizativas do currículo em educação especial (didática especial, adaptações e flexibilizações). Planejamento curricular e centralidade nas deficiências.</p> <p>Bibliografia Básica: Silva, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo em Educação Especial: Algumas Notas de Análise. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011. 62 P. Isbn 9788576133599. Urquizar, N. L. e Martinez, T. S. o Currículo e as Necessidades Educativas Especiais - as Adaptações Curriculares Individuais. In. Royo, Angeles Lou & Urquizar, Natividad López. Bases Psicopedagógicas da Educação Especial. Ed: Vozes, 2012. P. 57 - 79. Sacristán, J. G. o Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Ferreiro, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. 2. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 1987. 103 P. (Polêmicas do Nosso Tempo; 17).</p>
<p>Fundamentos da educação especial</p>	<p>Introdução à educação especial. Políticas públicas da educação especial no Brasil. A educação especial no contexto da educação inclusiva e as práticas pedagógicas. Observação nas instituições de ensino especializadas.</p> <p>Bibliografia Básica: Jannuzzi, Gilberta de Martino. A Educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI. Campinas: SP: Autores Associados, 2004. Ropoli, E. A. a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará. 2010. Fascículo 1. Disponível em Http://Portal.mec.gov.br/Index.php?Option=Com_Content&View=Article&Id=17009 Royo, Angeles Lou & Urquizar, Natividad López. Bases Psicopedagógicas da Educação Especial. Ed: Vozes, 2012. Gaio, R; Meneghetti, R. G. K. (Org.). Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis: Vozes, 2004. Schlunzen, Elisa Tomoe Moriya. Práticas Pedagógicas do Professor - Abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa para Uma Educação Inclusiva. Appris, 2016.</p>
<p>Políticas públicas em educação especial</p>	<p>Políticas Públicas e Legislação da Educação Especial; Processos de inclusão e exclusão escolar. Currículo e abordagens pedagógicas na educação especial. Avaliação</p> <p>Bibliografia Básica: Bueno, José Geraldo Silveira; Lunardi, Giovana Mendonça; Santos, Roseli Albino Dos. Deficiência e Escolarização: Novas Perspectivas de Análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008. 477 P. Isbn 978-85-86305-54-2. Glat, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2007. 210 P. (Questões Atuais em Educação Especial; 6). Isbn 9788575773949. Mantoan, M.t.e, Inclusão Escolar. O que É? Por Quê? Como fazer? Ed. Summus, São Paulo, 2014. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Marcos Políticos Legais da Educação Especial, Brasília, 2010. Disponível em: Http://Portal.mec.gov.br/Index.php?Option=Com_Content&View=Article&Id=17009.</p>

	pedagógica e educação especial.	
Práticas de materiais didáticos para hospitais	<p>O processo pedagógico em educação especial. Proposta pedagógica na abordagem da escola inclusiva. Práticas pedagógicas direcionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. O Atendimento Educacional Especializado: concepções e práticas. Confeção de materiais didático-pedagógicos para educação especial.</p>	<p>Bibliografia Básica: May, R. a Coragem de Criar. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1982 Freitas, Olga. Equipamentos e Materiais didáticos. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira. De. Et Al. o Brincar no Hospital: Ousadia Cuidados e Alegria. In: Matos, Elizete Lúcia Moreira Matos (Org.). Escolarização Hospitalar: Educação e Saúde de Mãos Dadas para Humaniza. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009. P. 09-20.</p>
Práticas educativas e pedagógicas no ambiente hospitalar	<p>(Re) criar dinâmicas e aprendizagens através das múltiplas linguagens artísticas no hospital. Artes, Brincadeiras, Recreação, Movimento. Oficinas de Teatro, Maquiagem, Música. Utilização das tecnologias educativas.</p>	<p>Bibliografia Básica: Krymicine, Andressa Oliveira de Souza; Cunha, Célia Regina Algarte. As Múltiplas Linguagens Artísticas e a Criança Enferma. In: Matos, Elizete Lúcia Moreira Matos (Org.). Escolarização Hospitalar: Educação e Saúde de Mãos Dadas para Humaniza. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009 Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Coordenação de Barros, Herbert Borges Paes De; Pereira, Simone Ambros. Colaboração de Amorim, Luciana dos Reis Mendes. [Et Al.]. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. Paixão, Ana Cláudia Travassos; Silva, Francielle Mageski Gomes Da; Fonseca, Julia Rodrigues Da; Viana, Vivianne Emerick. Estratégias de Recreação Implementadas e Mediadas pela Enfermagem Durante Tratamento de Crianças com Leucemia. 2008. (Congresso). Papers Congressos, com saúde 2008. Disponível em: <http://www.projektoradix.com.br/#>. Acesso em: 05 ago. 2016.</p>
Língua portuguesa para surdos	<p>Desmistificações em relação à surdez na perspectiva dos Estudos Surdos. O fazer pedagógico diante da diferença: surdez. Aquisição de</p>	<p>Bibliografia Básica: Salles, Heloísa (Et Al.). Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica. Vol. 2. Brasília, MEC, 2004. Salles, Heloísa (Et Al.). Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica. Vol. 1. Brasília, MEC, 2004. Lodi, Ana; Dorziat, Ana; Fernandes, Eulália. (Orgs.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.</p>

	<p>linguagem e de segunda língua. Compreensão do processo de escrita do surdo na interlíngua. Teorização, didática, metodologia e tecnologia variada para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para surdos com segunda língua. Observação do cotidiano de uma instituição que atendam os surdos.</p>
<p>Práticas pedagógicas em educação especial</p>	<p>O processo pedagógico em educação especial. Proposta pedagógica na abordagem da escola inclusiva. Práticas pedagógicas direcionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. O Atendimento Educacional Especializado: concepções e práticas. Confecção de materiais didático-pedagógicos para educação especial.</p> <p>Bibliografia Básica: Gomes, A. L. L., Poulin, J.r, Figueiredo, R.v. a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Deficiência Intelectual. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará. 2010. Fascículo 2. Disponível em: Ada.mec.gov.br/.../Fasciculo%202%20-%20o%20atendimento%20educacional%20e Pletsch M. D. Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais. Rio de Janeiro, Editora Eduerj, 2013. Schlunzen, E.t. M. Práticas Pedagógicas do Professor - Abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa para Uma Educação Inclusiva. Appris, 2016. Malheiro, C. L. & Mendes, E. G. Sala de Recursos Multifuncionais - Formação, Organização e Avaliação. Jundiaí. Ed: Paco, 2017.</p>
<p>Estágio Obrigatório em Educação Especial: Planejamento e atividades de observação, participação e regência dos acadêmicos em educação especial, em instituições escolares e não-escolares: Centros de Educação Infantil e Escolas da Educação Básica (classes comuns, salas de recursos multifuncionais); Escolas Especiais e Centro de Atendimento Especializado; Atendimento domiciliar; Atendimento hospitalar; Atividades de observação e participação em empresas/órgãos que empregam pessoas com deficiência. Bibliografia Básica: Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 7. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015. 296 P. (Coleção Docência em Formação. Saberes Pedagógicos). Isbn 9788524919718. Glat R. e Pletsch M. D. Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais. Rio de Janeiro, Editora Eduerj, 2013 Freitas, Helena Costa Lopes de o Trabalho Como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios. [9. Ed.]. Campinas, SP: Papyrus, 2014. 253 P. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Isbn 9788530803940. Bibliografia Complementar: Gaio, Roberta; Meneghetti, Rosa Gitana Krob. Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. [5. Ed.]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 229 P. Isbn 978-85-326-3022-3. Pimenta, Selma Garrido. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 6. Ed. São Paulo, Sp: Cortez, 2005. 200 P. Isbn 85-249-0533-6. Silva, A. S. os Saberes Docentes para a Prática Pedagógica de Alunos com</p>	

Necessidades Educativas Especiais na Escola Regular. 118 F. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2014. Disponível Em: [Http://Www2.Uefs.br/Ppge/Dissertacao/Dissertacao-silva-2014.pdf](http://www2.Uefs.br/Ppge/Dissertacao/Dissertacao-silva-2014.pdf)

Perfil desejado do ingressado

- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixa geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual entre outras;
- Respeitar as diversidades culturais e as diferenças, aplicando os conhecimentos teórico-práticos, adquiridos durante o curso, no trabalho pedagógico com pessoas pertencentes à diferentes grupos sociais, culturais e aquelas com necessidades educacionais especiais, com ênfase àquelas com deficiência

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora.

O curso de Pedagogia do *campus* de Aquidauana/MS – CPAQ, com funcionamento vespertino, carga horária de 3.349h e com oferta anual de 50 vagas, organiza, no seu PPC, a oferta de disciplinas relacionadas à educação especial a partir das exigências legais e com visível adequação para as demandas indicadas pelo Colegiado de Curso local.

A referida exigência legal para a educação especial parece ser acomodada em disciplinas previstas como oferta obrigatória na sua proposta curricular e organizadas a partir de: Fundamentos da Educação Especial com previsão de 68 horas (51 teórica, 17 práticas); Estudo de Libras com previsão de 68 horas (51 teórica, 17 práticas); Língua Portuguesa para Surdos com previsão de 68 horas (51 teórica, 17 práticas).

O Projeto Pedagógico do Curso complementa esta oferta obrigatória com a prisão de um Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial Inclusiva, com a previsão da oferta das disciplinas: Currículo e a Educação Especial com previsão de 68 horas; Políticas Públicas em Educação Especial com previsão de 68 horas; Práticas Pedagógicas em Educação Especial com previsão de 58 horas; e Estágio Obrigatório para Educação Especial com previsão de 85 horas.

No que diz respeito à disciplina de Práticas Pedagógicas em Educação Especial, com previsão apenas de 58 horas, prevê-se aos ingressos a possibilidade de

Práticas pedagógicas direcionadas às pessoas com necessidades educacionais especiais. O Atendimento Educacional Especializado: concepções e práticas. Confeção de materiais didático-pedagógicos para educação especial. (CPAQ, 2015, p. 53)

Logo, a referida disciplina atende ao que está previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial publicada em janeiro do ano de 2008, que delega a formação do professor para esse espaço de grande importância para dos estudantes público-alvo da educação especial.

Segundo consta no documento oficial Brasil (2008), destaca-se que as práticas pedagógicas devem ater [...] “elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Assim, o *campus* oportuniza aos egressos do curso de pedagogia, mas com a carga horária reduzida de 58 horas no Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial Inclusiva.

Soma-se, ainda, um conjunto de disciplinas ofertadas em caráter optativo, tais como: Brinquedoteca Hospital com previsão de 51 horas; Classe Hospital com previsão de 68 horas; Práticas de Materiais Didáticos para Hospitais com previsão de 68 horas; Práticas Educativas e Pedagógicas no Ambiente Hospitalar com previsão de 68 horas.

Indica-se, também, a relação do PPC de Pedagogia de Aquidauana, do conjunto das disciplinas referentes à educação especial com os objetivos, estratégias metodológicas de ensino e o perfil desejado para os ingressos do curso.

Por fim, a exigência curricular de Estágio Obrigatório em Educação Especial, no PPC de Pedagogia do *campus*, viabiliza ao estudante de pedagogia o contado com a vivência nos espaços escolares e não escolares, bem como no atendimento educacional especializado com o planejamento e atividades de observação, de participação e de regência dos acadêmicos em educação especial. O acadêmico terá contato com: os Centros de Educação Infantil e Escolas da Educação Básica nas classes comuns, salas de recursos multifuncionais em Escolas Especiais e Centro de Atendimento Especializado, Atendimento domiciliar, Atendimento hospitalar, Atividades de observação e participação em empresas/órgãos que empregam “pessoas com deficiência” (termo em desuso).

Quadro 4 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Corumbá - CPAN

Objetivos do curso: O objetivo geral do Curso de Pedagogia - Licenciatura/CPAN é formar profissionais com capacidade crítica e sólida formação cultural, capazes de realizar as atividades do processo ensino-aprendizagem e contribuir para a formação de cidadãos críticos, para exercer a docência, bem como as funções do trabalho pedagógico em instituições escolares e não escolares.

Objetivos específicos:

Formar o profissional habilitado a atuar no ensino, na produção e difusão do conhecimento;
 Formar o profissional que tenha a docência como base de sua formação e identidade profissional;
 Formar o profissional capaz de atuar com educando com necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis de organização escolar, de modo a assegurar seus direitos;
 Formar o profissional capaz de atuar como educador em instituições sociais não escolares;
 Formar o profissional capaz de atuar na organização e gestão de sistemas e contextos educativos;
 Formar o profissional capaz de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas.
 Formar profissionais atentos à diversidade humana, visando à materialização de uma educação inclusiva.

Metodologia da disciplina: É necessário propiciar aos alunos, inclusive para os que apresentam deficiências de diversas naturezas, transtornos globais do desenvolvimento (transtorno do espectro autista e outros), altas habilidades ou superdotação, desde sua entrada no curso, um suporte teórico-metodológico pautado na problematização e no diagnóstico das necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade no que se refere à educação, a fim de que sejam capazes de identificar diferentes forças e interesses, captando suas contradições presentes na realidade sul-mato-grossense e corumbaense, considerando-o “no processo de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização das atividades educativas”. No que se refere à pesquisa, o acadêmico de Pedagogia deverá, considerando as Linhas de Pesquisa do curso e do Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência, produzir conhecimentos acerca dos problemas brasileiros e sul-mato-grossenses, no campo educacional, sem deixar de articulá-los à realidade mais ampla, em contextos escolares e não escolares. Quanto ao ensino, as disciplinas dos diferentes eixos do Curso de Pedagogia - Licenciatura/CPAN terão como fim a formação ética, de respeito e comprometimento profissional com a diversidade; compreensão e cuidado com crianças de 0 a 5 anos, visando o seu desenvolvimento integral; desenvolvimento de atividades para as crianças do ensino fundamental e jovens que não se escolarizaram na idade própria, levando em consideração conteúdos que vão além dos conhecimentos básicos; desenvolvimento de atividades interdisciplinares, estabelecendo relações de trabalhos individuais e coletivos; atuação na gestão de instituições, colaborando para a articulação entre educação e gestão democrática; desenvolvimento de atividades educacionais, tendo como necessidade aplicar criticamente diretrizes curriculares e outras determinações legais, por fim, promover a articulação entre a totalidade e o singular, levando ao diálogo entre conhecimentos, diversidade e práxis social. Quanto à extensão, o acadêmico poderá participar ou desenvolver atividades que não só complementem os conhecimentos adquiridos em sala de aula, mas, sobretudo, contribuam para que setores da academia e setores da sociedade sejam atendidos em suas demandas, contribuindo, assim, para o aprimoramento do ensino, da pesquisa e da formação profissional. Considerando esses pressupostos, o Curso de Pedagogia - Licenciatura/CPAN visa a formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Para tanto, alguns princípios orientam esse processo formativo e que são explicitados a seguir. De acordo com as Diretrizes, o exercício da docência requer o trabalho com um repertório de informações e habilidades que se constituem em conhecimentos teóricos e práticos, tendo como referência a interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Ainda, requer o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover educação para e na cidadania. Igualmente, demanda a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, planejando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares. Implica, também, o conhecimento dos problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa e crítica, com vistas a contribuir para a superação das diferentes formas de exclusão social. As atividades propostas pelos docentes deverão cobrir um espectro amplo de modo a contemplar as particularidades dos estudantes, principalmente os estudantes que são o público alvo da Educação Especial (declarados ou não). O curso de Pedagogia tem a responsabilidade social com a qualidade da educação, de modo que possa oferecer uma formação docente crítica e consistente, pautada na indissociabilidade entre teoria e prática. Entretanto, este compromisso é também um grande desafio na sociedade, visto que o aligeiramento da educação superior e o “enxugamento” dos currículos dos cursos de formação de professores, somados às péssimas condições sociais da população para o acesso e apropriação dos conteúdos necessários nesta formação, estão cada vez mais presentes no cotidiano das universidades. Diante disso, o curso parte da premissa de que a relação entre o professor e o aluno, o contato direto com as questões referentes aos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes disciplinas e a manutenção da carga horária presencial para a formação dos futuros professores é essencial no cumprimento do compromisso que assumimos.

Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica
Adaptações curriculares na educação inclusiva	Fundamentos da Educação Inclusiva e sua implementação no contexto escolar. Currículo e Educação inclusiva. Tipos de Adaptações Curriculares. Plano Educacional Individualizado.	Bibliografia Básica: Aranha, M. S. F. Projeto Escola Viva – Garantindo o Acesso e a Permanência de Todos os Alunos na Escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000B. Stainback, S.; Stainback, W. Inclusão: um Guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 2000. Aranha, M. S. F. Projeto Escola Viva – Garantindo o Acesso e a Permanência de Todos os Alunos na Escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000A.
Confecção de materiais adaptados	Considerações sobre o currículo e adaptações curriculares. Métodos e recursos para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Confecção de materiais	Bibliografia Básica: Carvalho, R. E. Educação Inclusiva: com os Pingos nos "Is". Porto Alegre: Mediação, 2004. Manzini, E. Integração de Alunos com Deficiências: Perspectivas e Prática Pedagógica. Marília: Unesp; FFC, 1999. Merieu, P. a Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a Coragem de Começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

	adaptados.	
Altas habilidades/ superdotação em sala de aula: estratégias de identificação	<p>Evolução humana e determinantes fundamentais: maturação, desenvolvimento e aprendizagem. Processos de desenvolvimento humano: percepção, representação, linguagem, motricidade, personalidade, afetividade, inteligência, conhecimento social e normas.</p>	<p>Bibliografia Básica: Pérez, S. G. P. B. a Identificação das Altas Habilidades sob Uma Perspectiva Multidimensional. Revista Educação Especial, Santa Maria, V. 22, N. 35, P. 299-328, Set./Dez. 2009. Winner, E. Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Cupertino, C. M. B. (Org.). Um Olhar para as Altas Habilidades: Construindo Caminhos. São Paulo: FDE, 2008.</p>
Direitos humanos e educação inclusiva	<p>Fontes e antecedentes históricos dos direitos humanos. Direitos humanos e direitos sociais. Estudo das relações entre a educação e os direitos humanos. Garantia de direitos no mundo globalizado. Direito à educação no Brasil. Direitos Humanos nas relações pedagógicas. Violação de direitos e educação. Educação Inclusiva, fundamentos e princípios democráticos de equidade, diversidade, igualdade e solidariedade na escola. Direitos Humanos e as questões de educação ambiental (terra, água, fome, catástrofes, guerras, etc.).</p>	<p>Bibliografia Básica: Candau, V. M. Et Al. Educação em Direitos Humanos e Formação de Professores (As). São Paulo: Cortez, 2013. Dornelles, J. R. o que São Direitos Humanos. São Paulo: Brasiliense, 2013. Brasil. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.</p>
Distúrbios/transtorno s de aprendizagem	<p>Fatores etiológicos dos distúrbios/transtornos de aprendizagem. Conceituação de distúrbios/transtornos de aprendizagem/habilidades escolares de natureza provisória e/ou permanente. Características, diagnóstico e procedimentos de estimulação educacional para dislexia, disgrafia e discalculia. Conceito de hiperatividade. Mitos e incongruências sobre o TDA e o TDAH.</p>	<p>Bibliografia Básica: Bossa, A. N. Dificuldade de Aprendizagem: o que São? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000. Garcia, J. N. Manual de Dificuldades de Aprendizagem – Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000. Fletcher, J. M. Et Al. Transtornos de Aprendizagem: da Identificação à Intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009.</p>
	<p>Debate contemporâneo a respeito da escolarização dos alunos</p>	<p>Bibliografia Básica: Brasil. Decreto Legislativo Nº 186, de 09 de Julho de 2008. Aprova o Texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, Assinados</p>

<p>Educação especial: abordagens e tendências</p>	<p>com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.</p>	<p>em Nova Iorque, em 30 de Março de 2007 Brasil. Decreto Nº 3.956, de 8 de Outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Padilha, A. M. L.; Oliveira, I. M. (Org.). Educação para Todos: as Muitas Faces da Inclusão Escolar. Campinas: Papyrus, 2013.</p>
<p>Estudo de LIBRAS</p>	<p>Fundamentos epistemológicos, históricos, políticos e culturais da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A pessoa surda e suas singularidades linguísticas. Desenvolvimento cognitivo e linguístico e a aquisição da primeira e segunda língua. Aspectos discursivos e seus impactos na interpretação. O papel do professor e do intérprete de língua de sinais na escola inclusiva. Relações pedagógicas da prática docente em espaços escolares. Introdução ao estudo da Língua Brasileira de Sinais: noções básicas de fonologia, de morfologia e de sintaxe.</p>	<p>Bibliografia Complementar: Skliar, C. a Surdez: um Olhar sobre as Diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. Goés, M.C.R. Linguagem, Surdez e Educação. Campinas: Autores Associados, 1996. Brasil. Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez. Educação Infantil. Brasília: MEC; SEESP, 2005.</p>
<p>Estudos aprofundados em educação especial</p>	<p>Destina-se à formação de profissionais capacitados para o atendimento educacional de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Conceitos de necessidades educacionais especiais. Características de indivíduos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e suas necessidades educativas especiais. A escolarização de crianças: adequação de materiais, linguagens específicas, acompanhamento do</p>	<p>Bibliografia Básica: Virgolim, A. M. R. Altas Habilidades/Superdotação. Encorajando Potenciais. Brasília: MEC, 2007 Meletti, S. M.; Kassar, M. C. M Escolarização de Alunos com Deficiências - Desafios e Possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013. Padilha, A. M. L. Práticas Pedagógicas da Educação Especial. Campinas: Autores Associados: Fapesp, 2001.</p>

	<p>processo de ensino aprendizagem. A organização da estrutura escolar para o atendimento educacional especializado.</p>	
Introdução a educação especial	<p>Educação como direito de humano. Aspectos históricos, filosóficos, sociais, legais e psicológicos do atendimento às pessoas “diferentes” na sociedade brasileira. Preconceito e Estigma na sociedade. Noções sobre deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação o Mudanças contemporâneas da educação especial. Legislação e normas para a Educação Especial na Educação Brasileira. Educação Especial e Educação inclusiva.</p>	<p>Bibliografia Básica: Meletti, S. M.; Kassar, M. C. M. Escolarização de Alunos com Deficiências – Desafios e Possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013 Arbex, D. Holocausto Brasileiro. São Paulo: Geração, 2013 Hawking, S. Minha Breve História. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.</p>
Introdução ao Braille	<p>Introduzir o aluno ao conhecimento básico da escrita e leitura em Braille. História do Braille. Aspectos práticos de leitura e escrita. As impressões em Braille.</p>	<p>Bibliografia Básica: Bruno, M. Avaliação Educacional de Alunos com Baixa Visão e Múltipla Deficiência na Educação Infantil. Editora UFGD/Dourados-MS, 2009. Disponível em: Viginheski, L. V. M. Et Al. o Sistema Braille e o Ensino da Matemática para Pessoas Cegas. Ciência & Educação, Bauru, V. 20, N. 4, P. 903-916, Dez. 2014. Disponível Em: &Lt;Http://Www.scielo.br/SciELO.php?Script=Sci_Arttext&Pid=S1516-73132014000400009&lng=en&nrm=iso;>. Bruno, M.m.g.; Mota, M.g.b. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual Vol. 1 Fascículos – II – III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.</p>
Libras: básicas I	<p>Noções básicas: Surdez, língua e linguagem; Introdução básica da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como segunda língua (L2); Introdução de conceitos, teorias, gramática básica, internalização de vocabulário básico geral e específico da área educacional.</p>	<p>Bibliografia Básica: Capovilla, Fernando César; Raphael, Walkiria Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume II: Sinais de M a Z. 2. Ed. São Paulo, SP: Edusp, Imprensa Oficial do Estado, 2001. P. 850-1820 Isbn 8531406692. Capovilla, Fernando César; Raphael, Walkiria Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume I: Sinais de a L. 2. Ed. São Paulo, SP: Edusp, Imprensa Oficial do Estado, 2001. 832 P. Isbn 8531406684. Figueira. Alexandre dos Santos. Material de Apoio para o Aprendizado de Libras. Editora Phorte. São Paulo 2011.</p>
	<p>Sujeito surdo: Identidade e suas particularidades culturais e linguísticas; Aquisição e</p>	<p>Bibliografia Básica: Capovilla, Fernando César; Raphael, Walkiria Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume II: Sinais de M a Z. 2. Ed. São Paulo, SP: Edusp, Imprensa Oficial do Estado, 2001. P. 850-1820 Isbn</p>

<p>Libras: noções básicas II</p>	<p>internalização de vocabulários para comunicação funcional básica e geral; Uso do espaço, visualidade, expressão facial e corporal.</p>	<p>8531406692. Capovilla, Fernando César; Raphael, Walkiria Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume I: Sinais de A. L. 2. Ed. São Paulo, SP: Edusp, Imprensa Oficial do Estado, 2001. 832 P. Isbn 8531406684. Figueira, Alexandre dos Santos. Material de Apoio para o Aprendizado de Libras. Editora Phorte. São Paulo 2011.</p>
<p>Língua portuguesa como segunda língua para surdos</p>	<p>Aquisição da língua portuguesa como segunda língua pelos Surdos: a produção escrita. Letramento na educação bilíngue para Surdos. Avaliação em Língua Portuguesa para Surdos. Coesão e coerência em textos produzidos por Surdos. Estágios de interlíngua. Abordagem temática relacionada à Educação Ambiental, Direitos Humanos, entre outros.</p>	<p>Bibliografia Básica: Salles, Heloisa Maria Moreira Lima. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 140 P. Goés, M. C. R. Linguagem, Surdez e Educação. Campinas: Autores Associados, 1996. Guarinello, Ana. O Papel do Outro na Escrita de Sujeitos Surdos. São Paulo: Plexus, 2007.</p>
<p>Práticas pedagógicas e pesquisa I (educação especial)</p>	<p>Espaço interdisciplinar destinado a estabelecer a articulação entre os conteúdos das disciplinas do curso, a realidade escolar e as demandas educacionais. Desenvolvimento de práticas e de pesquisa sobre a escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação no contexto da Educação Inclusiva.</p>	<p>Bibliografia Básica: Chun, R. Y. S.; Reily, L.; Moreira, E. C. (Org.). Comunicação Alternativa: Ocupando Territórios. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. Reily, L. Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação. Campinas: Papyrus, 2004. Baptista, C. R. (Org.). Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.</p>
<p>Recursos pedagógicos para o aluno com deficiência visual</p>	<p>Abordagem teórica e produção de recursos pedagógicos para o aluno com deficiência visual: Estudo sobre a educação do aluno com deficiência visual no Brasil; Adequação/construção de recursos pedagógicos para possibilitar acessibilidade ao conhecimento e a participação de alunos cegos ou com baixa visão nas atividades escolares.: Ed. UFSCar, 2013.</p>	<p>Bibliografia Básica: Lafuente, M. A. Atención Temprana a Niños Con Ceguera o Deficiencia Visual. Madrid: Once, 2000. Disponível em: http://foal.once.org/foal/Biblioteca/Atención%20Temprana%20A%20Niños%20Con%20Deficiencia%20Visual.rtf Machado, E. V. Orientação e Mobilidade: Conhecimentos Básicos para a Inclusão do Deficiente Visual/Elaboração- Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf Caiado, K. R. M. (Org.). Trajetórias Escolares de Alunos com Deficiência. São Carlos. Edu. UFSCar, 2013.</p>
	<p>Dimensão sociocultural da educação de alunos</p>	<p>Bibliografia Básica: Santos, N. S.; Mendes, E. G. a Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação</p>

<p>Saberes e práticas inclusivas na educação infantil</p>	<p>com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na educação infantil. Os espaços educacionais da educação infantil a estimulação do desenvolvimento da criança com deficiências transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Relações entre a Escola, a Família e as políticas sociais no atendimento das crianças com deficiência.</p>	<p>Infantil: Utopia ou Realidade. In: Costa, M. da P. R. Da; Denari, F. E. (Org.). Educação Especial: Diversidade de Olhares. São Carlos: Pedor e João Editores, 2006, V. 1, P. 83-91 Bueno, J. G. S.; Meletti, S. M. F. Educação Infantil e Educação Especial: Uma Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros. Contrapontos (Univali), V. 11, P. 65-80, 2011Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: Educação Infantil. Introdução. Brasília, 2004.</p>
<p>Tópicos especiais em educação especial</p>	<p>Diferentes formas de atendimento de Educação Especial para clientela diversificada: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiência múltipla, altas habilidades, etc. Protocolo Facultativo, Assinados em Nova York, em 30 de Março de 2007.</p>	<p>Bibliografia Básica: Brasil. Decreto Legislativo Nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o Texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, Assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 Brasil. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasil. Decreto Nº 6.949/2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu</p>
<p>Perfil desejado do egresso</p>	<p>Os egressos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da UFMS têm como perfil a formação necessária para a prática pedagógica nas instituições escolares de ensino, podendo atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, as instituições formadoras não definem o campo de trabalho do egresso, uma vez que são os condicionantes sociais, culturais, políticos, econômicos, dentre outros, que determinam o desenvolvimento de qualquer campo profissional. Portanto, tendo à docência como base de sua formação e identidade profissional, o egresso do Curso de Pedagogia - Licenciatura/CPAN será um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em espaços escolares e não escolares, cuja formação deverá contemplar consistente formação teórica e diversidade de conhecimentos e práticas articuladas ao longo do curso.</p>	

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

Enquanto isto, o curso de Pedagogia do *campus* de Corumbá/MS, Campus Pantanal – CPAQ, com funcionamento vespertino e noturno, carga horária de 3. 405 horas e com oferta anual de 45 vagas, organiza, no seu PPC, a oferta de disciplinas relacionadas com a educação especial a partir das exigências legais e com visível adequação para as demandas indicadas pelo Colegiado de Curso local.

A referida exigência legal para a educação especial parece ser acomodada em disciplinas previstas como oferta obrigatória na sua proposta curricular e organizadas a partir de: Introdução à Educação Especial com previsão de 51 horas (34 teórica, 17 prática); Estudo de

Libras com previsão de 51 horas (51 teórica, 00 prática); Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos com previsão de 34 horas (34 teórica, 00 prática); Direitos Humanos e Educação Inclusiva com previsão de 51 horas (51 teórica, 00 prática); Estudos Aprofundados em Educação Especial com previsão de 51 horas (34 teórica, 17 prática); Práticas Pedagógicas e Pesquisa I (Educação Especial) com previsão de 51 horas (17 teórica, 34 prática)

O PPC complementa esta oferta obrigatória com a organização de um Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial e Inclusiva, com a previsão da oferta obrigatória das disciplinas: Confeção de Materiais Adaptados com previsão de 51 horas; e Tópicos Especiais em Educação para a Diversidade com previsão de 51 horas.

O PPC de Pedagogia do *campus* Pantanal prevê, ainda, um conjunto de disciplinas ofertadas em caráter optativa, tais como: Adaptações Curriculares na Educação Inclusiva com previsão de 51 horas; Altas Habilidades/Superdotação em Sala de Aula: Estratégias de Identificação com previsão de 51 horas; Educação Especial: Abordagens e Tendências com previsão de 51 horas; Libras: Noções Básicas I com previsão de 34 horas; Libras: Noções Básicas II com previsão de 34 horas. Introdução ao Braille com previsão de 51 horas; Recursos Pedagógicos para o Aluno com Deficiência Visual com previsão de 51 horas; Saberes e Práticas Inclusivas na Educação Infantil com previsão de 51 horas; Tópicos Especiais em Educação Especial com previsão de 51 horas.

O referido PPC de Pedagogia não prevê oferta de estágio para educação especial. Entretanto, indica-se, também, a relação, no PPC de Pedagogia do *campus* Pantanal, no conjunto das disciplinas referentes à educação especial com os objetivos, estratégias metodológicas de ensino e o perfil desejado para os ingressos do curso.

De acordo com CPAQ (2015), o *campus* oferece, em sua metodologia, o estudo e pesquisa em duas formas: o profissional capaz de atuar com educando com necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis de organização escolar, de modo a assegurar seus direitos.

Assim, no que se refere à pesquisa, o estudante egresso no curso de Pedagogia poderá participar da “Linhas de Pesquisa do curso e do Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência”. Visando assim, a produção do conhecimento em prol da sua prática de sala de aula como futuro professor. Conforme elenca BRASIL (2015), no inciso: “XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses

conhecimentos”.

O Conjunto das disciplinas referentes à educação especial, prevista no PPC de Pedagogia do *campus* Pantanal, parece indicar para um olhar mais vinculado para as especificidades dos estudantes com deficiência específica, como o surdo e cego. É possível lembrar, ainda, que o curso amplia a formação do pedagogo a partir de disciplinas que atendem os distúrbios de aprendizagem, que não faz parte do público-alvo da educação especial, como é o caso dos estudantes com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH e Transtorno do Déficit de Atenção/TDA.

A questão da disciplina Língua Portuguesa como 2ª língua para surdos está em consonância com a legislação vigente que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos”, que incentivou o movimento de criação do Projeto de Lei 4909, sancionado (Lei 14.191, de 03/08/2021). Logo, sendo essa uma questão que precisa ser melhor repensada para a formação de professores em todos os cursos da formação superior.

Quadro 5 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Ponta Porã - CPPP

Objetivos do curso: Formar profissionais com habilidade crítica e sólida formação cultural, capazes de realizar as atividades do processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a formação de cidadãos críticos, exercendo a docência, bem como as funções do trabalho pedagógico em instituições escolares e não- escolares; Proporcionar a formação de um profissional que compreenda a importante relação entre o cuidar e o educar das crianças de zero a cinco anos, de modo que sua práxis docente possa contribuir com o desenvolvimento destas crianças de forma integral, considerando entre outras, as dimensões física, psicológica, intelectual, cognitiva, cultural e social; Possibilitar o ensino, a pesquisa e a produção e difusão do conhecimento a partir das diversas áreas do conhecimento como a matemática, a história, geografia, ciências, além das múltiplas linguagens concernentes à prática pedagógica na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Ter a docência como base de sua formação e identidade profissional; Atuar com educandos com necessidades educacionais especiais, em diferentes níveis de educação escolar; Atuar com educandos em diferentes contextos, principalmente nos contextos característicos da região de fronteira, prontamente permeados pela interculturalidade e pelo multilinguismo; Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas; Atuar como educador em instituições sociais não-escolares, bem como na organização e gestão de sistemas e contextos educativos. Refletir acerca da realidade sociocultural e educacional seguindo uma postura investigativa, em face a realidades complexas, diversas e multifacetadas, identificando problemas e potencialidades, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, dentre outras; Possibilitar a discussão, reflexão e compreensão da alteridade, da equidade da e na Educação, bem como o que se assegura como “qualidade” a este processo, consolidando uma atuação docente pautada na ética e na moral, além de comprometida com todas as instâncias de produção e socialização do saber, concernentes ao Pedagogo; Permitir a construção de uma identidade profissional amparada nos princípios da gestão democrática, no espírito do trabalho em equipe, nas interlocuções e trocas de saberes como instrumentos constituidores de autonomia docente; Viabilizar o intercâmbio de vivências e experiências com outros cursos e instituições, bem como a participação dos alunos e professores em eventos científicos, culturais e educacionais, ampliando assim os tempos e espaços de formação e de aprendizagens.

Metodologia da disciplina: O curso de Licenciatura em Pedagogia privilegiará metodologias de ensino que busquem qualificar o futuro pedagogo fazendo uso intensivo das ferramentas de comunicação e informação disponíveis que garantam uma formação adequada à realidade na qual se encontra inserido. As atividades propostas pelos docentes deverão contemplar as particularidades dos acadêmicos, principalmente os estudantes que são o público alvo da Educação Especial (declarados ou não). Deste modo, as seguintes metodologias de ensino poderão ser utilizadas (de forma isolada ou em conjunto em

Atividades de Ensino):

- a) Aula Expositiva, usada preferencialmente para a apresentação de grandes temas, abertura das Unidades de Ensino, ou para fechamento das Unidades de Ensino;
- b) Trabalhos em grupo, usados preferencialmente para o desenvolvimento das Unidades de Ensino, nas etapas de coleta de informações e sua análise;
- c) Estudos Dirigidos individuais, para aprofundamento de temas complexos;
- d) Projetos (individuais ou em grupo), usados preferencialmente para o desenvolvimento de temas que envolvem várias (senão todas) as unidades da atividade de ensino e que exigem o pensamento criativo e a capacidade de análise;
- e) Seminários apresentados pelos alunos como forma de socialização dos resultados obtidos em outras atividades;
- f) Grupos de discussão, para a discussão de temáticas pertinentes à Atividade de Ensino;
- g) Colóquios como especialistas, para discussão das relações entre os conteúdos desenvolvidos nas Atividades de Ensino e o espaço externo ao ambiente formador;
- h) Estudos de Caso, usados para a discussão de situações do mundo do trabalho e sua relação com os conteúdos curriculares;
- i) Discussão de Filmes, usados para contextualizar os conhecimentos adquiridos na Unidade de Ensino;
- j) Debates para promover a interlocução de informações sobre os diversos conteúdos abordados em sala de aula;
- k) Dramatizações (sob forma teatral ou filmada) usadas como forma de problematização dos conteúdos desenvolvidos na Unidade de Ensino;

Leitura de Artigos científicos pertinentes, usada para relacionar os conteúdos desenvolvidos na Unidade de Ensino e o desenvolvimento científico da área (aprofundamento teórico). Seguindo o que determina a legislação, 20 % (vinte por cento) da carga horária prevista para o curso poderá ser desenvolvida utilizando-se ambientes virtuais de ensino. Portanto, os acadêmicos deverão receber atendimento adequado, de forma a esclarecer dúvidas por meio do uso das metodologias diferenciadas selecionadas pelo professor. Salienta-se também que todas as metodologias aplicadas estarão de acordo com as dimensões éticas e estéticas do Curso. Em relação aos estudantes que possam requerer quaisquer tipos de necessidades educacionais especiais, provenientes de deficiências, altas habilidades-superdotação ou mesmo por apresentarem Transtorno do Espectro Autista (TEA), a metodologia de ensino está sujeita a variar de acordo com as necessidades específicas de cada estudante, considerando seus pontos fortes e habilidades a serem desenvolvidas bem como sua trajetória escolar e estratégias anteriormente desenvolvidas diante de suas necessidades. Para a situação que se apresentar durante o curso de graduação na UFMS, serão observadas as demandas identificadas pelo acadêmico e por seus professores. Para estes estudantes, serão considerados os princípios do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa oferecer meios para que os grupos citados (pessoa com deficiências, altas habilidades e TEA) possam ter subsídios que garantam mais que o acesso, mas a permanência e o sucesso na formação do Ensino Superior. A metodologia de ensino do AEE é dinâmica, pois analisa o resultado das ações afim de se manter o que favorece o desempenho acadêmico e ou planejar novas ações. Essas ações ocorrem por meio da parceria dos cursos de graduação com a DIAA-PROAS. A metodologia do ensino nas aulas regulares dos cursos da UFMS também segue estas diretrizes, pois cabe à equipe da DIAAF, quando solicitada, formular orientações referentes às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiências, altas habilidades e ou TEA, ajudando os docentes dos cursos a elaborar estratégias que permitam um ensino mais inclusivo.

Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica
Educação especial inclusiva	Introdução à educação especial. Políticas públicas da educação especial no Brasil. O direito da pessoa em condição de deficiência. A educação especial no contexto da educação inclusiva e as práticas pedagógicas. A Educação Especial no contexto da Educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-raciais. O contexto fronteiriço (Brasil/Paraguai) e a Educação Especial. Acessibilidade e fronteira.	Bibliografia Básica: Jannuzzi, Gilberta de Martino. A Educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI. Campinas: SP: Autores Associados, 2004. Shimazaki, E. M.; Pacheco, E. R. (Org.) Deficiência e Inclusão Escolar. Editora Eduem, Maringá. 2012. Mantoan, M. T. E. (Org.). O Desafio das Diferenças nas Escolas. Petrópolis: Vozes, 2008.
Educação especial inclusiva: deficiência física, motora e	Estudo das necessidades educacionais especiais da baixa visão, cegueira, deficiência física e deficiência motora, e seu impacto no desenvolvimento de criança e de adolescentes. Estudo dos recursos da tecnologia assistiva e da tecnologia de informação/comunicação. Orientação e mobilidade. Aspectos relacionados à imagem corporal de pessoas com baixa visão, cegueira, deficiência física e deficiência motora. Orientações legais para acessibilidade e inclusão escolar de pessoas com baixa visão, cegueira,	Bibliografia Básica: Shimazaki, E. M.; Pacheco, E. R. (Org.) Deficiência e Inclusão Escolar. Editora Eduem, Maringá. 2012. Freire, J. B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. Bruno, M.m.g.; Mota, M.g.b. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:

sensorial	deficiência física e deficiência motora. Atendimento Educacional Especializado. Educação em Direitos Humanos e a Educação escolar de pessoas cegas, com baixa visão, deficiência física e deficiência motora	Deficiência Visual Vol. 1 Fascículos – II – III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.
Estudo de libras	Fundamentos epistemológicos, históricos, políticos e culturais da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A pessoa surda e suas singularidades linguísticas. Desenvolvimento cognitivo e linguístico e a aquisição da primeira e segunda língua. Aspectos discursivos e seus impactos na interpretação. O papel do professor e do intérprete de língua de sinais na escola inclusiva. Relações pedagógicas da prática docente em espaços escolares. Introdução ao estudo da Língua Brasileira de Sinais: noções básicas de fonologia, de morfologia e de sintaxe.	Bibliografia Básica: Goldfeld, M. a Criança Surda: Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio Interacionista – 2ª Ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002. Damazio, M. F. M., Alves C. B., Atendimento Educacional Especializado do Aluno com Surdez. São Paulo: Moderna, 2010. Shimazaki, E. M.; Pacheco, E. R. (Org.) Deficiência e Inclusão Escolar. Editora Eduem, Maringá. 2012.
Língua portuguesa como segunda língua para surdos	Aquisição da Língua Portuguesa para os sujeitos surdos, como segunda língua envolvendo aspectos linguísticos, históricos, educacionais e sociais, e a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - como primeira. Considerações sobre a diferenciação da estrutura linguística das duas línguas e sobre o processo de aquisição e aprendizagem vivenciadas pelos surdos. Formas de convivência, os espaços comuns de uso e de circulação da Língua Portuguesa e as interações cotidianas a partir da problemática de como são construídas essas experiências. A necessidade do domínio linguístico de ambas as línguas, de Sinais e Portuguesa.	Bibliografia Básica: Salles, Heloisa Maria Moreira Lima; Faulstich, Enilde; Carvalho, Orlene Lúcia Et Al. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. Caminhos para a Prática Pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004. Quadros, R. M; Schmiadt, M. L. P. Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Correia, Claudio Manoel de Carvalho; Fernandes, Eulália. “Bilinguismo E Surdez: a Evolução dos Conceitos no Domínio da Linguagem”. In: Fernandes, Eulália. (Org.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005, P. 7-25.
Projetos integradores em educação especial inclusiva	Investigação e análise de experiências de pesquisa e/ou extensão, e/ou práticas em Educação Especial e Inclusiva contextualizadas segundo aspectos históricos, políticos e culturais. Á partir da análise de pesquisas e/ou extensão, e/ou práticas reconstruir o problema de investigação, redefinir objetivos, recriar a metodologia, voltando esses elementos para o contexto fronteiroço Brasil/Paraguai.	Bibliografia Básica: Veiga-neto, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In: Moreira, Antonio Flavio B. (Org.) Currículo: Questões Atuais. Campinas: Papyrus, 1997. Mello, L. S.; Rojas, J. (Org.). Educação, Pesquisa e Prática Docente em Diferentes Contextos. Campo Grande-MS: Life Editora, 2012. Lacerda, M. P. De. Por Uma Formação Repleta de Sentido. In: Zaccur, E. (Org.). Professora Pesquisadora: Uma Práxis em Construção. Rio de Janeiro: Dp&A, 2002.
Tópicos especiais em educação especial e fronteira	A ementa dessa disciplina será apresentada durante a oferta da mesma	bibliografia serão definidas na oferta da disciplina.
Tópicos especiais	A ementa será definida na oferta da disciplina.	Bibliografia Básica: Freitas, Luiz Carlos. Dialética da Inclusão e da Exclusão: por Uma Qualidade Negociada e Emancipadora nas Escolas. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004. Pereira, Jacira Helena do Valle;

<p>em educação especial inclusiva</p>	<p>Calarge, Carla Fabiana Costa (Org.). Escola Intercultural de Fronteira: Brasil/Bolívia. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013. 139 P. Isbn 9788576134435. Carvalho, Rosita Edler. Removendo Barreiras para a Aprendizagem: Educação Inclusiva. 10 Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.</p>
<p>Estágio obrigatório em educação especial inclusiva: Seleção e conhecimento do campo de estágio. Observação em escolas de Educação Infantil e de Educação Básica (sala regular e sala de recurso multifuncional), assim como na Associação de Pais e Amigos do Excepcional - APAE. Diagnóstico da característica do atendimento educacional especializado dirigido às crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais - dificuldades de aprendizagem; Transtorno globais do desenvolvimento – Transtorno de Espectro Autista - e demais categorias relacionadas à deficiência presentes no contexto escolar. Reflexão sobre aspectos que envolvem as questões étnico-raciais e de direitos humanos ligados à pessoa com necessidades educativas especiais. Bibliografia Básica: Leite, Y. U. F. a Construção dos Saberes Docentes nas Atividades de Estágio nos Cursos de Licenciatura. Endipe: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. PUC, RS, 2008. Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. 7. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015. 296 P. (Coleção Docência em Formação. Saberes Pedagógicos). Isbn 9788524919718. Lacerda, M. P. De. Por Uma Formação Repleta de Sentido. In: Zaccur, E. (Org.). Professora Pesquisadora: Uma Práxis em Construção. Rio de Janeiro: Dp&A, 2002. Bibliografia Complementar: Cunha, Maria Isabel Da. o Bom Professor e sua Prática. 23. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. 159 P. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho pedagógico). Isbn 85-308-0081-8. Prieto, R. G. Formação de Professores para o Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Educação Especial. In: Políticas Públicas: Educação,</p>	
<p>Perfil desejado do ingressado</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Respeitar as diversidades culturais e as diferenças, aplicando os conhecimentos teórico-práticos, consolidados durante o curso, no trabalho pedagógico com pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais, culturais e aquelas com necessidades educacionais especiais, com ênfase àquelas com deficiência. 	

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

O curso de Pedagogia do *campus* de Ponta Porã/MS, – CPPP, com funcionamento noturno, carga horária de 3. 298 horas e com oferta anual de 50 vagas, organiza, no seu PPC, a oferta de disciplinas relacionadas com a educação especial a partir das exigências legais e com visível adequação para as demandas indicadas pelo Colegiado de Curso local.

A referida exigência legal para a educação especial parece ser acomodada em disciplinas previstas como oferta obrigatória na sua proposta curricular e organizadas a partir de: Estudo de Libras com previsão de 68 horas (34 prática, 34 teórica); Educação Especial Inclusiva com previsão de 68 horas (68 teórica, 00 prática); Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos com previsão de 34 horas (34 teórica, 00 prática); Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos com previsão de 34 horas (34 prática, 00 teórica).

O PPC complementa esta oferta obrigatória com a prisão de um Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial e Inclusiva, com a previsão da oferta das disciplinas: Educação Especial Inclusiva: Deficiência Física, Motora e Sensorial com previsão de 68 horas; Estágio Obrigatório em Educação Especial Inclusiva com previsão de 51 horas; Projetos Integradores em Educação Especial Inclusiva com previsão de 68 horas; e Tópicos Especiais em Educação Especial Inclusiva com previsão de 68 horas.

O PPC de Pedagogia do *campus* de Ponta Porã prevê, ainda, a oferta de uma disciplina referente à educação especial em caráter optativa: Tópicos Especiais em Educação Especial e Fronteira com previsão de 68 horas

É possível indicar, também, a relação, no PPC de Pedagogia de Ponta Porã, do conjunto das disciplinas referentes à educação especial com os objetivos, estratégias metodológicas de ensino e o perfil desejado para os ingressos do curso.

Por sua vez, o documento enfatiza a atenção à diversidade. Dessa forma, elenca a necessidade de atender a todos independente das suas diferenças. Os professores, de acordo com essas diretrizes, deveriam ser formados, para atuarem não como repetidores de preconceitos, discriminação e racismo apresentados pela sociedade, mas, pelo contrário, demonstrar aos alunos que todos são iguais, mesmo com suas desigualdades.

Pela disciplina de estágio em educação especial, o PPC de Pedagogia do *campus* de Ponta Porã possibilitará ao estudante a observação em escolas de Educação Infantil e de Educação Básica, tanto no ensino comum como na sala de recurso multifuncional, bem como na Associação de Pais e Amigos do Excepcional/APAE.

Assim, há o diagnóstico da característica do atendimento educacional especializado dirigido às crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais - dificuldades de aprendizagem; Transtorno Globais do Desenvolvimento – Transtorno de Espectro Autista - e demais categorias relacionadas à deficiência presentes no contexto escolar. Esta reflexão sobre aspectos envolve as questões étnico-raciais e de direitos humanos ligados à pessoa com necessidades educativas especiais.

Em relação à metodologia aplicada ao curso, o PPC apresenta estratégias de trabalho para os estudantes com deficiência ou não, dizendo que:

Aos estudantes que possam requerer quaisquer tipos de necessidades educacionais especiais, provenientes de deficiências, altas habilidades-superdotação ou mesmo por apresentarem Transtorno do Espectro Autista (TEA), a metodologia de ensino está sujeita a variar de acordo com as necessidades específicas de cada estudante, considerando seus pontos fortes e habilidades a serem desenvolvidas bem como sua trajetória escolar e estratégias anteriormente desenvolvidas diante de suas necessidades. (CPPP. 2015, p.18)

Há menção do atendimento aos estudantes que apresentarem qualquer tipo de necessidade educacional em virtude de algum tipo de deficiência altas habilidades, como superdotação ou mesmo por apresentarem Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa atenção atende à transversalidade da educação especial enquanto modalidade de ensino no ensino superior. Assim, a universidade também oferece ao estudante público-alvo da educação especial

meios para que este também possa avançar em seu processo de escolarização. Conforme explicita, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que reitera esses direitos e orienta que:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.17)

Para tanto, a legislação vigente garante a transversalidade do ensino para os estudantes público-alvo da educação especial, de forma que as diretrizes do PPC desse curso destacam a formação do estudante com necessidade de atendimento educacional especializado, bem como a formação do mesmo para atuar na educação especial, formando para o mercado de trabalho. Afinal, a inclusão escolar é pensada para além da sala de aula. É um direito humano subjetivo. Logo, é de suma importância pensar no estudante com deficiência para que este possa dar continuidade à formação oferecida pela escola.

Quanto à bibliografia elencada para o curso no PPC do *campus*, é de grande importância porque oferece ao egresso fundamentação teórica com base em autores de renome que tratam da educação especial de forma precisa.

Quadro 6 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Naviraí - CPNV

<p>Objetivos do curso: Formar profissionais com capacidade crítica e sólida formação cultural, capazes de realizar as atividades do processo ensino e aprendizagem e contribuir para uma formação de cidadãos críticos, ao exercerem a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Profissional, bem como as funções do trabalho de Pedagogo em instituições escolares e não escolares.</p>		
<p>Objetivos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Formar um profissional habilitado a atuar no ensino, na produção e difusão do conhecimento; 7. Formar um profissional que tenha a docência como base de sua formação e identidade profissional; 8. Formar um profissional capaz de atuar com educando com necessidades educacionais especiais e com o espectro da diversidade humana, em diferentes níveis de organização escolar, de modo a assegurar seus direitos; 9. Formar um profissional capaz de atuar como educador em instituições sociais não escolares; 10. Formar um profissional capaz de atuar na organização e gestão de sistemas e contextos educativos; 11. Formar um profissional capaz de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas. 		
<p>Metodologia da disciplina: As metodologias de ensino propostas e desenvolvidas pelos docentes responsáveis pelas diferentes disciplinas previstas no PPC (re) apresentem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 12. Diversificação e consistente base teórica; 13. Articulação entre os conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos que se referem ao ensino e conhecimentos integradores; 14. Experiências e exercício de práticas integradoras, interdisciplinares, inovadoras e que resultem num conjunto de aprendizagens significativas para os formandos; 		
Disciplina	Ementa	Referências complementar

Educação especial	Educação Especial no Brasil, em Mato Grosso do Sul e no mundo: aspectos históricos, legais, filosóficos, político-pedagógicos e sócio-antropológicos. Segregação, integração e inclusão escolar. Declaração Universal dos Direitos Humanos. O público-alvo da Educação Especial, suas especificidades ontogenéticas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE): alunos com deficiência (física, sensorial, intelectual e/ou múltipla), altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e demais diretrizes oficiais sobre inclusão escolar. A formação docente, alternativas metodológicas e propostas didático-pedagógicas perante a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Atividades práticas de ensino supervisionadas.	Bibliografia Complementar: Jannuzzi, G. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Campinas, V.25, N.3, P.9-25, maio 2004. Méndez-rocasolano, María. Direitos Humanos: Conceitos, Significados e Funções. São Paulo: Saraiva, 2010. 259 P. Isbn 978-85-02-09790-2 Mendes, E. G. Inclusão Marco Zero: Começando pelas Creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Garcia, R. M. C. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação, V. 18, N. 52, P. 101-119, Jan./Mar. 2013. Disponível em: ≪Http://Www.scielo.br/Pdf/Rbedu/V18N52/07.Pdf;≫. Acesso Em: 29 Jan. 2014.
Estudo de Libras	Introdução à Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). Desenvolvimento cognitivo e linguístico e a aquisição da primeira e segunda língua. Aspectos discursivos e seus impactos na interpretação. Noções básicas de escrita de sinais. Processo de aquisição da Língua de Sinais observando as diferenças e similaridades existentes entre esta e a Língua Portuguesa. Atividades práticas de ensino supervisionadas.	Bibliografia Básica: Quadros, Ronice Müller De. Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. 126 P. Isbn 9788573072655. Soares, Maria Aparecida Leite. A Educação do Surdo no Brasil. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 128 P. (Coleção Educação Contemporânea) Isbn 85-85701-74-9 Quadros, Ronice Müller De; Karnopp, Lodenir. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004-2007.
Língua portuguesa como segunda língua para surdos	Linguagem e cognição. Características das línguas de sinais. Teorias Linguísticas Aplicadas ao ensino de Línguas. Aquisição do português como segunda língua: a produção escrita; direcionamentos para uma educação bilíngue observando o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.	Bibliografia Básica: Brasil, Decreto 5.626 de 17 de dezembro de 2005: Regulamenta a Lei de Libras. Legislação Republicana Brasileira. Brasília, 2005 Gesser. Audrei. Libras que Língua É Essa? Parábola Editorial: 2009. Carmozine, Michelle; Noronha, Samanta. Surdez e Libras: Conhecimento em suas Mãos. São Paulo: Hub, 2012. Lacerda, Cristina Broglia Feitosa De; Santos, Lara Ferreira dos (Org.). Tenho um Aluno Surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013
Perfil desejado do egresso	15. A docência como base de sua formação e identidade profissional, o egresso do Curso de Pedagogia - Licenciatura/CPNV será um profissional habilitado a atuar no ensino, no planejamento, organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em espaços escolares e não escolares, cuja formação deverá contemplar consistente formação teórica e diversidade de conhecimentos e práticas articuladas ao longo do curso.	

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

O curso de Pedagogia do *campus* de Naviraí/MS, – CPNV, com funcionamento noturno, carga horária de 3.311 horas e com oferta anual de 60 vagas, organiza, no seu PPC, a oferta de disciplinas relacionadas com a educação especial a partir dos limites das exigências legais.

A referida exigência legal para a educação especial está acomodada em disciplinas

previstas como oferta obrigatória na sua proposta curricular e organizadas a partir de: Estudo de Libras com previsão de 68 horas (51 teórica, 17 prática); Educação Especial com previsão de 68 horas (51 teórica, 17 prática); Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos com previsão de 34 horas (34 teórica, 00 prática).

É possível identificar a relação, no PPC de Pedagogia do *campus* de Naviraí, do conjunto das disciplinas referentes à educação especial com os objetivos, estratégias metodológicas de ensino e o perfil desejado para os ingressos do curso. Destaca-se que o PPC não prevê a oferta de estágio em educação especial.

Em relação aos objetivos, o PPC do curso elenca nos objetivos da proposta pedagógica que os acadêmicos de pedagogia teriam a formação para atuar a diversidade humana, bem como para atender as “necessidades educacionais especiais” (termo em desuso). Segundo CPNV (2015), ao “Formar um profissional capaz de atuar com educando com necessidades educacionais especiais e com o espectro da diversidade humana, em diferentes níveis de organização escolar, de modo a assegurar seus direitos”, a educação especial nesse *campus* não aparece contemplada de forma fluente na estrutura no Projeto Pedagógico do curso.

Quadro 7 - Disciplinas referentes a Educação Especial - Curso de Pedagogia de Campo Grande – FAED I e FAED II

Objetivo geral do curso:

Formar profissionais com sólida formação pedagógica para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e nas instâncias de gestão dos mesmos, bem como nas funções do trabalho pedagógico em instituições escolares e não escolares;

Formar professores capazes de modificar ações, atitudes e acessar /adquirir /difundir modos de aprender e ensinar, desenvolvendo autonomia e capacidade crítica, enquanto sujeito de um processo socialmente construído e compartilhado, mediante a ação-reflexão-ação;

Formar o professor cidadão, participante e atuante nas proposições do contexto educacional em suas diferentes dimensões.

Objetivos específicos:

16. Articular ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
17. Formar o profissional capaz de atuar na organização e gestão de sistemas e contextos educativos;
18. Formar o profissional que tenha a docência como base da sua formação e identidade profissional;
19. Promover situações de formação que associem e articulem as diversas áreas do conhecimento com os objetos de formação para a docência;
20. Propor situações de formação que viabilizem tratamento adequado de todos os objetos de estudo, de ensino e de pesquisa;
21. Oportunizar o desenvolvimento cultural dos acadêmicos;
22. Privilegiar na formação o tratamento de outras dimensões da atuação profissional para além da atividade da docência;
23. Promover, ampliar e diversificar situações de formação que possibilitem uma concepção de prática relacionada com o campo teórico da educação e o cotidiano escolar;
24. Propor atividades que informem e oportunizem a participação em pesquisa enquanto dimensão constitutiva da teoria e prática docentes;

25. Viabilizar o acesso aos conteúdos pertinentes às tecnologias da informação e das comunicações;
 26. Priorizar situações pedagógicas de formação que considerem as especificidades dos diferentes níveis, modalidades e etapas da educação pertinentes à formação objeto deste Projeto.

Metodologia da disciplina: O curso de Pedagogia adotará uma diversificação de metodologias com consistente base teórica e que promova articulação entre os conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos integradores; fazendo uso, sempre que possível, das ferramentas de Comunicação e Informação disponíveis. O curso também buscará metodologias para atendimento de alunos com transtorno do Espectro Autista conforme Lei Federal nº 12.764/2012, alunos com surdez, considerando a lei 10.436/2002, as deficiências e demais condições limitantes com base na lei 13.146/2015 e demais normativas que promovam a inclusão do público elegível à educação especial: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Deverão ainda ser observadas as orientações emanadas da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF/PROAES). Poderão ser utilizadas metodologias diferenciadas para este público, quando necessário, tais como:

27. Monitoria, em turno diferente das aulas regulares, para aprofundamento dos conteúdos trabalhados em sala;
 28. 2. Intérprete de Língua Brasileira de Sinais aos alunos surdos usuários dessa língua;
 29. 3. Ledor e audiodescritor, para cegos;
 30. 4. Softwares específicos para pessoas com deficiências e ou transtornos;
 31. 5. outros recursos necessários ao desenvolvimento desse alunado, em conformidade com as orientações oriundas de seu processo de avaliação que apontará as condições e respectivas intervenções pedagógicas.

Deste modo, as seguintes metodologias de ensino poderão ser utilizadas: Aula Expositiva; Trabalhos individuais e em grupo; Estudos Dirigidos individuais, para aprofundamento de temas complexos; Projetos (individuais ou em grupo); Seminários; Experiências e exercício de práticas integradoras, interdisciplinares e inovadoras; Utilização de vídeos com documentários, filmes, entrevistas e ou debates acerca dos temas em estudo; Visitas técnicas; Participação em eventos de educação ou eventos de discussão de temáticas afins. Os núcleos de aprofundamento, são escolhidos pelo acadêmico, após cursar uma disciplina obrigatória, alocadas no 5º ou 6º semestres que será posteriormente aprofundada por meio de núcleos, ofertados no 7º e ou 8º semestres.

Disciplina	Ementa	Bibliografia Básica
Educação especial	Contextualização da evolução histórica e dos direitos humanos na educação especial. A educação especial e as Políticas públicas. A educação especial no contexto da educação inclusiva e as práticas pedagógicas.	Bibliografia Básica: Gaio, R; Meneghetti, R. G. K. (Org.). Caminhos Pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis: Vozes, 2004. Carvalho, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os Pingos nos "Is". 11. Ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2016. 174 P. Isbn 9788587063885. Glat, R. (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
Estágio obrigatório em educação especial I	Conceitos e concepções de educação especial, educação inclusiva; o uso de terminologias específicas da área de educação especial; processos pedagógicos com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Vivência de processos de Investigação e problematização da realidade da/na área de Educação Especial a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos, por meio de observação e ou observação participante.	Bibliografia Básica: Glat, R. (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. Glat, Rosana; Pletsch, Márcia Denise (Org.). Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais. Rio de Janeiro, RJ: Eduerj, 2013. 198 P. Isbn 9788575113059. Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: o que É? Por Quê? Como Fazer? São Paulo, SP: Summus, 2015. 95 P. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas; 3). Isbn 9788532309990.
Estágio obrigatório em educação especial	Recursos de comunicação e tecnologias assistivas; serviços e recursos disponíveis para o atendimento Educacional Especializado Vivência de processos de Investigação; problematização da realidade da/na área de Educação Especial a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos, por meio de regência ou	Bibliografia Básica: Lilia, G. a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. Quadros, Ronice Müller De. Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008. 126 P. Isbn 9788573072655. Padilha, A. M. L. Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a Capacidade de Significar o Mundo e a Inserção Cultural do Deficiente Mental.

II	desenvolvimento de projeto que contemple os objetivos desse estágio.	Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
Estudo de Libras	Fundamentos epistemológicos, históricos, políticos e culturais da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A pessoa surda e suas singularidades linguísticas. Relações pedagógicas da prática docente em espaços escolares.	Bibliografia Básica: Lodi, Ana Claudia Balieiro; Mélo, Ana Dorziat Barbosa De; Fernandes, Eulalia (Org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012. Gesser, Audrei. Libras? Que Língua É Essa? Crenças e Preconceitos em Torno da Língua de Sinais e da Realidade Surda. São Paulo: Parábola, 2011. 87P. Quadros, Ronice Müller De; Karnopp, Lodenir. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. Xi, 221 P. (Biblioteca Artmed; Linguística). Isbn 9788536303086. Lacerda, Cristina Broglia Feitosa De; Santos, Lara Ferreira dos (Org.). Tenho um Aluno Surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Carlos: Editora da UFSCar, 2013. Sacks, Oliver. Vendo Vozes: Uma Viagem ao Mundo dos Surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
Fundamentos da educação inclusiva	Alteridade e de suas múltiplas linguagens expressa pela cultura. Formas sociais e escolares de exclusão e resistência. O princípio do respeito à diversidade como pressuposto ético essencial. Pressupostos teórico-metodológicos de projetos de ensino escolar para diversidade. O currículo da escola inclusiva e as altas habilidades, transtorno de espectro autista, a deficiência intelectual, aspectos que envolvem a acessibilidade os Direitos Humanos.	Bibliografia Básica: Iscow, Mel (Org.). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1998 Brasil. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. São Paulo, SP: SEESP: MEC, 2005. 79 P. Batista, Rafael (Org.). Necessidades Educativas Especiais. Portugal: Dina livro, 1997.
Libras no contexto educacional	Aspectos educacionais e antropológicos da pessoa Surda; Aquisição da primeira língua: teorias e métodos; O papel do professor e do intérprete de língua de sinais; Estudo de língua Brasileira de Sinais: noções básicas de fonologia, morfologia, sintaxe; Identidade linguística e cultural da pessoa Surda no contexto educacional.	Bibliografia Básica: Almeida, Elizabeth Crepaldi De; Duarte, Patrícia Moreira. Atividades Ilustradas em Sinais da Libras. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. 241 P. Isbn 9788573098068 Quiles, Raquel Elizabeth SAES. Estudo de Libras. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2011. 124 P Isbn 9788576133162. Quadros, R. M. De.; Cruz C. R. Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação. Artmed: Porto Alegre, 2011.
Língua portuguesa como segunda língua para surdos	Surdez e aquisição da linguagem. Metodologia de alfabetização e letramento de surdos e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Leitura e escrita em uma perspectiva bilíngue.	Bibliografia Básica: Skliar, C. (Org.) Atualidades na Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999, V.2. Quadros, Ronice Müller De; Schmiedt, Magali L. P. Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. 120 P.: Il. Col Fernandes, S. Letramentos na Educação Bilíngue para Surdos. In: Berberian, A. Et Al. (Org.). Letramento: Referências em Saúde e Educação. São Paulo: Plexus, 2006.
Tópicos especiais: leituras de	A construção das bases didáticas e organizativas do currículo em educação especial (didática especial, adaptações e flexibilizações). Planejamento curricular e centralidade nas deficiências: acesso ao currículo, currículo individualizado,	Bibliografia Básica: Heredero, E. S. a Escola Inclusiva e Estratégias para Fazer Frente a Ela: as Adaptações Curriculares. Acta Scientiarum Education, Maringá, V.32, N.2, P.193-208, 2010. Disponível em: ≪Http://Periodicos.uem.br/Ojs/Viewarticle/9772; &Gt. Acesso em: 19 jun. 2016. Apple, Michael W.

currículo em educação especial	currículo ecológico.	Ideologia e Currículo. 3. Ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006-2008. 288 P. (Biblioteca Artmed), Isbn 85-363-0598-3 Padilha, A. M. L. Possibilidades de Histórias ao Contrário: Como Desencaminhar o Aluno da Classe Especial. Plexus, 4.Ed. 2004
Perfil desejado do egresso		
O perfil do graduado em pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao curso. Assim o egresso deverá:		
<ol style="list-style-type: none"> 32. Reunir um conjunto de conhecimentos no campo teórico investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social; 33. Utilizar com eficácia as múltiplas linguagens incluindo as tecnologias da informação e da comunicação no trabalho docente cotidiano; 34. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática reflexiva, “teórico prática”, sobre a educação ensino aprendizagem e conhecimento científico tecnológico para planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas e projetos de gestão e de docência, daquelas próprias do setor da educação e de experiências educativas não escolares; 35. Respeitar as diversidades culturais e as diferenças, aplicando os conhecimentos teórico-práticos adquiridos durante o curso no trabalho pedagógico com pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais culturais e aquelas com necessidades especiais; 36. atuar comprometidamente com a construção de uma educação pública, de qualidade oferecida igualmente a todos, e de uma sociedade menos desigual; atuar em consonância com uma prática ética. 		

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

Por outro lado, os cursos de Pedagogia do *campus* Central – Campo Grande/MS, – FAED I e FAEDII, com funcionamento matutino e vespertino, carga horária de 3.332 horas e com oferta anual de 50 vagas cada, organizam, nos respectivos PPCs, a oferta de disciplinas relacionadas com a educação especial a partir das exigências legais e com visível adequação para as demandas indicadas pelo Colegiado de Curso local.

A referida exigência legal para a educação especial parece ser acomodada em disciplinas previstas como oferta obrigatória na sua proposta curricular e organizadas a partir de: Estudo de Libras com previsão de 68 horas (68 prática, 00 teórica); Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos com previsão de 68 horas (51 teórica, 17 prática); Educação Especial com previsão de 68 horas (68 teórica, 00 prática).

Os PPCs complementam esta oferta obrigatória com a prisão de um Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial, com a previsão da oferta das disciplinas: Estágio Obrigatório em Educação Especial I com previsão de 51 horas; Estágio Obrigatório em Educação Especial II com previsão de 51 horas; Fundamentos da Educação Inclusiva com previsão de 68 horas; Tópicos Especiais: Leituras de Currículo em Educação Especial com previsão de 68 horas.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de Campo Grande preveem, ainda, a oferta de uma disciplina referente a educação especial em caráter optativa: Libras no Contexto

Educacional com previsão de 68 horas.

É possível indicar, também, a relação, nos Projetos Pedagógico dos Cursos de Pedagogia do Campo Grande, do conjunto das disciplinas referentes à educação especial com os objetivos, estratégias metodológicas de ensino e o perfil desejado seja capaz de

34. usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática reflexiva, “teórico prática”, sobre a educação ensino aprendizagem e conhecimento científico tecnológico para planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas e projetos de gestão e de docência, daquelas próprias do setor da educação e de experiências educativas não escolares (FAED, 2015, p. 12)

Observa-se que, especificamente sobre o estágio, os referidos PPCs preveem sua realização em dois momentos específicos. Nessas disciplinas, os acadêmicos estudam sobre os recursos de comunicação e tecnologias assistivas, sobre os serviços e recursos para o atendimento Educacional Especializado, além disso fará as “vivências de processos de investigação” e “problematização da realidade da modalidade da Educação Especial a partir do campo de estágio e dos aportes teóricos, por meio de regência ou desenvolvimento de projeto que contemple os objetivos desse estágio”.

Por fim, quase todos os PPCs dos cursos atendem à legislação nacional, especificamente às Diretrizes Nacionais para os Cursos Superiores de Pedagogia, aprovadas em 2006, com o componente curricular “Libras” em atendimento ao Decreto nº 5.626/2005.

3.3. As características da concepção de inclusão nos PPCs de Pedagogia da UFMS

O exercício de análise das características da concepção de inclusão movimentada pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul será viabilizado mediante a utilização da técnica de Análise de Conteúdo.

Conforme já indicado na introdução deste trabalho, a Análise de Conteúdo, aqui, atendeu as etapas indicadas por Bardin (2016): (i) pré-análise, (ii) leitura exploratória e (iii) tratamento dos dados e interpretação. Estruturou-se o exercício a partir das categorias *inclusão* e *educação inclusiva*, previamente definidas.

O Exercício analítico possibilitou a caracterização individual dos respectivos PPCs e a construção de indicativos que apontam para uma caracterização conjunta dos projetos, podendo ser indicado como uma caracterização institucionalizada dos PPCs no âmbito da oferta de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Seguindo o modelo de apresentação de dados e análise já utilizada no item anterior, o

quadro 8 sintetiza o conjunto das informações levantadas no PPC de Pedagogia do *campus* de Três Lagoas – CPTL:

Quadro 8 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia CPTL

Itens no PPC que contemplam as categorias	Inclusão	Quantidade	Educação Inclusiva	
	6.5. Atenção aos discentes; (p.20-32)	03	5.1. Dimensões formativas. (p.10-14)	02
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p. 33-58)	07	5.6. Metodologias de ensino. (p.15-16)	03
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.59-60)	03	Bibliografia básica e complementar. (p.33-68)	04
	8.3. Inclusão de cotistas (p.60)	01		Total de menções:
	Total de menções: 14		09	

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

A categoria inclusão figura no texto do PPC 14 vezes e a categoria educação inclusiva 09 vezes, majoritariamente acomodadas, ambas categorias, no item Bibliografia básica e complementar, distribuindo as demais indicações em itens que abordam as estratégias metodológicas de ensino, inclusão de “pessoas com deficiências” (termo em desuso), atenção aos discentes e dimensões formativas, restando, ainda, uma indicação para o item que aborda os processos de inclusão de cotistas.

Uma primeira aproximação analítica aos dados indicados aponta para um esforço do PPC de Pedagogia do *campus* de Três Lagoas quanto à sua adequação ao que é preconizado pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia, articulando conhecimentos teóricos e práticos para legitimar a educação inclusiva nos diferentes espaços educativos.

Contudo, já é possível evidenciar uma baixa densidade conceitual para as categorias no texto do PPC, ou seja, elas parecem figurar mais alinhadas às exigências formais, mas sem um posicionamento institucional do que se entende por inclusão e educação inclusiva na formação de pedagogos.

Quadro 9 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia CPAN

	Inclusão	Quantidade	Educação Inclusiva	
	6.5. Atenção aos discentes; (p.19-21)	01	5.5. Objetivos (p.14-19)	01

Itens no PPC que contemplam as categorias	7.1. Matriz curricular do curso. 22-24	01	6.5. Atenção aos discentes (p.19-21)	01
	7.2. Quadro de semestralização ano de implantação: a partir de 2019-1 (P. 26-34)	01	7.1. Matriz curricular do curso (p.22-26)	02
	7.6. Bibliografia básica e complementar (P. 37-58)	23	7.2. Quadro de semestralização ano de implantação: a partir de 2019-1 (p.26-34)	06
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (P.79-80)	02	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.37-78)	15
	8.3. Inclusão de cotistas (P.81)	01	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.79-80)	02
	8.4. Atendimento aos requisitos legais e normativos: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental (p.81-88)	01	8.4. Atendimento aos requisitos legais e normativos: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental	01
	Total de menções: 30		Total de menções: 29	

Fonte: Dados do GForP Organizados pela autora

No Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* Pantanal, a ocorrência da categoria inclusão responde por uma incidência maior, figurando no corpo do texto 30 vezes, incidência que se repete na categoria educação inclusiva com 29 menções. Contudo, esta maior incidência das categorias no texto do PPC não altera sua caracterização, majoritariamente acomodadas, ambas categorias, no item Bibliografia básica e complementar.

Por sua vez, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* Pantanal confere maior atenção para a educação especial vinculando à sua estrutura curricular um Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial e Inclusiva e a oferta de disciplinas, em caráter optativa, referentes à educação especial, o que possibilita o aumento da incidência das categorias no corpo do texto.

A análise dos dados aponta para a reprodução do esforço já indicado no Projeto

Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* de Três Lagoas/MS, ou seja, pela busca de adequação do PPC ao que é preconizado pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia e da Diretrizes Nacionais Curriculares para Formação de Professores no Ensino Superior, enquanto articulação de conhecimentos teóricos e práticos para legitimar a educação inclusiva nos diferentes espaços educativos.

A repetição de estratégia também se dá para a indicada baixa densidade conceitual para as categorias no texto do PPC, o que reafirma a impressão pelo esforço apenas formal de alinhamento do projeto às exigências legais e normativas, mas sem um posicionamento institucional do que se entende por inclusão e educação inclusiva para formação de pedagogo.

Quadro 10 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia CPAQ

	Inclusão	Quantidade	Educação Inclusiva	
Itens no PPC que contemplam as categorias	5.5. Objetivos (p.16-21)	01	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.31-65)	07
	6.5. Atenção aos discentes (p.21-30)	04		Total de menções: 07
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.31-56)	20		
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.57)	01		
	8.3. Inclusão de cotistas (p.57)	01		
	8.4. Atendimento aos requisitos legais e normativos: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental (p.57-58)	01		
	9.1. Sistema de avaliação do processo formativo (p.58-59)	01		
			Total de menções: 29	

Fonte: Dados do GForP Organizados pela autora

Após a aplicação da técnica de Análise de Conteúdo também sob o PPC de Pedagogia

do Campus de Aquidauana é possível indicar um comportamento padrão formal diante da estrutura **de todos os projetos** da universidade. Aqui o documento indica pela ocorrência da categoria inclusão 29 vezes no corpo do documento e a categoria educação inclusiva 07 vezes, com visível incidência das categorias no item Bibliografia básica e complementar.

Assim, é possível indicar a produção dos projetos de curso, também do PPC de Pedagogia do Campus de Aquidauana, como exercício de gestão. A produção não espelha o conjunto das intencionalidades político-pedagógicas das Unidades Setoriais locais e a função social, cultural e educativa de seus cursos, contrariamente, respondem como processo padronizado como exercício de gestão centralizada e adaptada localmente a partir de indicadores previamente definido no âmbito da gestão central.

Portanto, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus de Aquidauana repete o exercício formal de aproximar o texto para as exigências legais, especialmente, para o conjunto das diretrizes curriculares, mas sob o viés da baixa densidade conceitual. Figura limitado a identificação do que a instituição e o colegiado do curso entende por inclusão e ou educação inclusiva no âmbito do Curso de Pedagogia.

Quadro 11 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia CPNV

	Inclusão	Quantidade	Educação Inclusiva	
Itens no PPC que contemplam as categorias	7.1. Matriz curricular do curso (p.14-17)	01	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.24-55)	05
	7.2. Quadro de semestralização ano de implantação: a partir de 2019-1 (p. 17-22)	02		Total de menções:05
	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas (p.22-24)	02		
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.24-49)	16		
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.50)	04		
	8.3. Inclusão de cotistas (p.50)	01		

	8.4. Atendimento aos requisitos legais e normativos: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental (p.51)	01		
		Total de menções:27		

Fonte: Dados do GForP Organizados pela autora

Agora, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* de Naviraí responde por marcada fidelidade aos dados já indicados nos demais projetos sendo possível indicar a ocorrência da categoria inclusão 27 vezes no corpo do documento e a categoria educação inclusiva 05 vezes, novamente, com visível incidência das categorias no item Bibliografia básica e complementar.

Assim, repete-se, aqui, a constatação da produção dos PPC de Pedagogia na UFMS como exercício de gestão centralizada e a partir de indicadores de adequação igualmente centralizados, restando às Unidades Setoriais e respectivos colegiados de curso as adequações possíveis.

Portanto, convém indicar que o PPC de Pedagogia de Naviraí repete o exercício formal de aproximar o texto para as exigências legais, especialmente, para o conjunto das diretrizes curriculares, mas sob o viés da baixa densidade conceitual. Figura limitado à identificação do que a instituição e o colegiado do curso entende por inclusão e ou educação inclusiva no âmbito do Curso de Pedagogia.

A identificação de um padrão centralizado de produção do PPC e, portanto, de uma resposta formal às exigências de readequação dos projetos às diretrizes curriculares em curso no sistema educacional brasileiro, exige indicar a fragilidade da própria articulação das intencionalidades político-pedagógicas dos cursos, também do Curso de Pedagogia do *campus* de Naviraí, expressas no documento como Concepção do Curso, Metodologias de Ensino, Avaliação e Perfil do Egresso.

Quadro 12 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia CPPP

	Inclusão	Quantidade	Educação Inclusiva	
	3.3. Histórico do curso (p.06-12)	02	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.37-63)	02
	5.1.6. Social (p. 13-18)	03	5. Referências (p.63-71)	02

Itens no PPC que contemplam as categorias	7.1. Matriz curricular do curso (p.25-34)	03		Total de menções: 04
	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas (p.34-36)	02		
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.37-63)	18		
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.65)	04		
	8.3. Inclusão de cotistas (p.65)	01		
	8.4. Atendimento aos requisitos legais e normativos: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental (p.65-66)	02		
	15. Referências (p.66-72)	02		
		Total de menções:41		

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de Ponta Porã repete integralmente as características já indicadas nos projetos anteriormente analisados, com 41 menções para a categoria inclusão e 04 menções para a categoria educação inclusiva, majoritariamente vinculados ao item Bibliografia básica e complementar.

Esta caracterização padronizada também é visível nos dos PPCs em oferta em Campo Grande, conforme indicam os quadros 13 e 14:

Quadro 13 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia FAED I

	Inclusão	Quantidade	Educação Inclusiva	
	5.6. Metodologias de ensino (p.13-18)	01	7.1. Matriz curricular do curso (p.18-22)	01
	7.6. Bibliografia básica e complementar		7.2. Quadro de semestralização ano de	

Itens no PPC que contemplam as categorias	(p. 32-68)	09	implantação: a partir de 2019-1 (p.22-28)	01
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.69-70)	02	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas (p.28-31)	02
	8.3. Inclusão de cotistas (p.60)	01	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.32-76)	10
	8.4. Atendimento aos requisitos legais e normativos: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental (p.70)	01		Total de menções: 14
Total de menções: 14				

Fonte: Dados GForP organizados pela autora

Quadro 14 - Categoria inclusão e Educação Inclusiva no PPC de Pedagogia FAED II

	Inclusão	Quantidade	Educação Inclusiva	
Itens no PPC que contemplam as categorias	5.6. Metodologias de ensino (p.13-31)	01	7.1. Matriz curricular do curso (p.18-22)	01
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.32-66)	10	7.2. Quadro de semestralização ano de implantação: a partir de 2019-1 (p.22-28)	01
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.67-68)	02	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas (p.28-)	02
			7.6. Bibliografia básica e complementar (p.28-75)	08
	8.3. Inclusão de cotistas (p.69)	01		Total de menções: 12
	8.4. Atendimento aos requisitos legais e normativos: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental (p.69-)	01		
		Total de menções: 15		

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

A referida baixa densidade conceitual sobre as categorias inclusão e educação inclusiva nos PPCs de Pedagogia, no âmbito dos cursos ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, caracteriza, de imediato, grande dificuldade quanto à compreensão do sentido e função político-pedagógica, portanto, educativa, formativa da perspectiva de educação inclusiva nos respectivos cursos de Pedagogia.

O processo de produção da cultura inclusiva parece se espelhar por parâmetros de controle, portanto, formais, cuja indicação dos conceitos para atender as exigências – ganhos legais da área – parecem suficientes, com baixa preocupação quanto à explicitação de seu sentido, natureza, princípios, concepções sob o processo de formação de pedagogos.

A produção dos projetos como exercício gestão centralizada indica pela orientação e vinculação institucional ao ordenamento político neoliberal, no qual figura visível contínuos ganhos legais e normativos em áreas como a das políticas inclusivas, contudo implementadas e orientadas a partir de estratégias de gestão, fiscalização, controle, com baixo aderência orçamentária e político-pedagógica.

3.4. A Caracterização da Educação Especial nos PPCs de Pedagogia da UFMS

O exercício de análise das características da concepção de educação especial movimentadas pelos PPCs de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, guardando fidelidade à opção desta pesquisa pela Análise Documental, com auxílio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDAN, 2016), será viabilizado adotando o conceito *educação especial* como categoria previamente definida.

O levantamento possibilitou identificar, ainda, outras duas conceituações que podem ser indicadas como categorias de análise: (i) *educação especial inclusiva* e (ii) *educação especial de fronteira*.

A categoria educação especial de fronteira figura como estratégia, no âmbito da pesquisa, para atentar movimentos político-pedagógicos de atendimento por demandas fronteiriças, respeitando a peculiaridade da localização geográfica do Estado de Mato Grosso do Sul. Já para este exercício analítico, aqui, também despertam a busca de indicar a caracterização da forma comunicada, via Projeto Político Pedagógica dos Cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do alcance conceitual da educação especial.

Quadro 15 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Três Lagoas - CPTL

Itens no PPC que contemplam a categoria	Educação Especial	Quantidade
	5.2. Estratégias para o desenvolvimento de ações Interdisciplinares (p.12)	01
	5.6. metodologias de ensino (p.15 -16)	02
	7.1. Matriz Curricular do Curso (p.23)	01
	7.2. Quadro de semestralização ano de implantação: A partir de 2019-1 (p. 25 a 29)	02
	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas (p. 31)	02
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.37-)	10
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.59)	03
	10.1. Atividades orientadas de ensino (quando houver) (p.63)	01
	15. Referências (p.67)	04
		Total de menções:26

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

No PPC de Pedagogia do *campus* de Três Lagoas, o conceito Educação Especial, aqui movimentado com categoria de análise, aparece no corpo do texto 26 vezes, com expressiva aderência aos itens Bibliografia básica e complementar e Referências. Soma-se a estes, a presença do conceito em itens formais, de estruturação da oferta educacional, tais como: Matriz Curricular, Tabela de Equivalência, Quadro de Semestralização.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* de Três Lagoas indica reproduzir a forma textual do documento, para a categoria educação especial, aos moldes da utilizada para as categorias inclusão e educação inclusiva. Ou seja, opta por uma formatação formal, reduzindo seu compromisso como a definição conceitual e a explicitação de sua intencionalidade político-pedagógica para com a educação especial.

É possível reconhecer, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* de Três Lagoas, sua adequação às exigências legais, face ao conjunto de diretrizes e normativas específicas da área, porém, com baixa caracterização político-pedagógica. Ou seja, o texto se movimentou indicando a adequação da área como estrutura curricular e fluxo de gestão institucional, mas sem explicitar sua articulação com a concepção do curso.

Quadro 16 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia Pantanal - CPAN

Itens no PPC que contemplam a categoria	Educação Especial	Quantidade
	5.6. Metodologias de ensino (p.15)	01
	6.5. Atenção aos discentes (p. 21)	01
	7.1. Matriz curricular do curso (p.22-25)	06
	7.2. Quadro de semestralização - ano de implantação: A partir de 2019-1 (p.26-34)	12
	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas (p.35-36)	06
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.37-79)	31
	8.2. 8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.80)	05
	10.10. Prática de ensino como componente curricular (específico para os cursos de licenciatura) (p.86)	02
	Total de menções: 64	

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

Não obstante, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* Pantanal apresenta uma maior incidência da categoria educação especial, com 64 menções no corpo do documento, entretanto não apresenta uma alteração quanto à sua vinculação aos itens do texto, recebendo destaque o item Bibliografia básica e complementar. Soma-se, também, sua expressiva presença em itens de estruturação formal do documento, tais como: Matriz Curricular, Tabela de Equivalência, Quadro de Semestralização.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* Pantanal apresenta a mesma estratégia do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* de Três Lagoas, optando por uma formatação formal, reduzindo seu compromisso como a definição conceitual e a explicitação de sua intencionalidade político-pedagógica para com a educação especial.

O maior número de menções da educação especial no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* Pantanal reflete a busca de maior atenção para esta área no seu projeto, uma vez que prevê um Núcleo de Aprofundamento em Educação Inclusiva e um expressivo número de disciplinas a serem ofertadas em caráter optativa. Mas esta preocupação em conferir centralidade curricular à educação especial na perspectiva inclusiva no seu PPC não altera sua caracterização formal.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia não explicita seu entendimento de educação especial no âmbito da formação do pedagogo, repetindo a caracterização já indicada no Projeto Pedagógico do Curso do *campus* de Três Lagoas, com baixa densidade conceitual sobre o alcance político-pedagógico da educação especial no Curso de Pedagogia.

Quadro 17 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Aquidauana - CPAQ

Itens no PPC que contemplam a categoria	Educação Especial	Quantidade
	3.3. Histórico do curso (p.07)	01
	4.2. Indicadores socioambientais da região (p. 09-10)	02
	4.3. Análise da oferta do curso na região (p.10)	01
	5.1. Dimensões formativas (p.11)	01
	5.6. Metodologias de ensino (p.17)	01
	6.5. Atenção aos discentes (p.22)	02
	7.1. Matriz curricular do curso (p.23 - 30)	17
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.32 - 53)	56
	Total de menções:	81

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *campus* de Aquidauana reforça as características comunicadas pelos demais documentos, uma vez que das 81 menções da categoria educação especial no documento, 26 menções estão vinculadas ao item Bibliografia básica e complementar e 17 menções ao item matriz curricular.

Assim, já é possível compreendermos a caracterização comunicada pelos respectivos PPC no conjunto dos PPC movimentados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o que pressupõe reconhecer e indicar sua produção como um exercício centralizado, enquanto incidência da gestão central sobre as intencionalidades político-pedagógica dos cursos de pedagogia ofertados pela Unidades Setoriais.

A partir desta perspectiva, os PPCs tendem a apresentar uma caracterização formal e padronizada, por indicadores externos ao movimento político-pedagógico dos colegiados locais. Assim, os documentos tendem a contemplar as exigências legais e normativas, mas sem expressar compromisso com a definição conceitual da área, o que figura uma proposta de educação especial na formação do pedagogo como formação curricular.

É possível indicar pela caracterização de uma oferta controlada, movimentada como exercício formal de gestão, atenta a obediência aos indicadores formais de avaliação institucional, mas com baixo fluxo pedagógico, formativo, educativo, de promoção da cultura inclusiva. No limite, espelha uma oferta regulada formalmente pelo que a legislação da área exige, deslocando as demandas locais para exercícios educativos em caráter optativo.

Quadro 18 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Naviraí - CPNV

Itens no PPC que contemplam a categoria	Educação Especial	Quantidade
	7.1. Matriz curricular do curso (p.15)	01
	7.2. Quadro de semestralização ano de implantação: A partir de 2019-1 (p. 17 - 21)	02
	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas (p.22)	02
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.24-50)	08
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.50)	01
		Total de menções: 14

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

Por outro lado, o PPC de Pedagogia do *campus* de Naviraí responde pela mesma caracterização já indicada no conjunta da análise. A menção à educação especial diz de 14 vezes, quase na integralidade vinculados aos itens que tratam da Bibliografia básica e complementar e da Organização Curricular.

A caracterização político-pedagógica comunicada pelos referidos documentos, aqui, observada com o auxílio da técnica da Análise de Conteúdo, possibilita indicar a fragilidade da anunciada articulação entre concepção de curso, metodologias de ensino, estratégias avaliativas e perfil de egresso. A partir da indicada caracterização, pode-se articulá-la a este movimento pedagógica anunciados pelo PPC, as quais não conseguem extrapolar o caráter formal.

Quadro 19 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Ponta Porã - CPPP

Itens no PPC que contemplam as categorias	Educação Especial	Quantidade	Educação Especial Inclusiva	Quantidade	Educação Especial de fronteira	Quantidade
	4.1. Indicadores socioeconômicos da população da mesorregião (p.08)	04	7.1. Matriz curricular do curso (p.24-55)	06	7.1. Matriz curricular do curso (p.25-55)	01
	4.2. Indicadores socioambientais da região (p.08)	01	7.2. Quadro de semestralização ano de implantação: A partir de 2019-1 (p.28-34)	06	7.2. Quadro de semestralização ano de implantação: A partir de 2019-1 (p.28-34)	01

	5.1.1. Técnica (p.10)	01	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas	05	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.40- 64)	01
	5.3. Estratégias para integração das diferentes componentes curriculares	01	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.40- 64)	06	Total de menções:03	
	5.6. Metodologias de ensino	01	8.4. Atendimento aos requisitos legais e normativos: relações étnico-raciais, direitos humanos e educação ambiental (p.65- 66)	02		
	5.7. Avaliação (p.19)	02	Total de menções: 25			
	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas (p.34)	02				
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.40- 64)	11				
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.19)	02				
	15. Referências (p.19)	01				
Total de menções: 26			Total das três menções: 54			

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

O PPC de Pedagogia do *campus* de Ponta Porã indica para uma caracterização complementar à educação especial, podendo ser indicada como categorias da área a educação especial inclusiva e a educação especial de fronteira. Este movimento para espelhar uma aproximação do PPC para com as demandas da região de fronteira, onde o *campus* está localizado.

Assim, é possível identificar 26 menções para a categoria educação especial, 25 menções para a categoria educação especial inclusiva e 3 menções para a categoria educação especial de fronteira. Contudo, elas respondem a mesma caracterização já indicada na análise,

conferindo centralidade para os itens Bibliografia básica e complementar e proposta curricular.

Diante esta constatação, reafirma-se a produção dos PPCs de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul a partir das orientações de gestão pública pelo agenciamento neoliberal, a saber, por processos formais, centralizados e profundamente performáticos. Assim, os ganhos curriculares locais não refletem em ganhos político-pedagógica da área da educação especial nos processos formativos dos pedagogos.

A análise do que os documentos comunicam, a partir do aporte da técnica da Análise de Conteúdo, não permite indicar ganhos de caráter formativo, educativo, político-pedagógico para além da organização formal. A percepção de superação dos limites político-pedagógicos elucidados na análise documental demandaria uma análise local e de desenvolvimento das práticas dos docentes em cada Unidade Setorial à luz de seus projetos locais, mas isso figura como objeto para outra pesquisa.

Os PPCs de Pedagogia do *campus* Central – Campo Grande – não alteram a caracterização já indica, mas o reafirmam, conforme indicam os quadros 20 e 21.

Quadro 20 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Campo Grande – FAED I

Itens no PPC que contemplam a categoria	Educação Especial	Quantidade
	3.3. Histórico do curso (p.07)	02
	5.1.2. Política (p. 10)	01
	5.6. Metodologias de ensino (p.13-14)	02
	6.5. Atenção aos discentes (p.18)	02
	7.1. Matriz curricular do curso (p.18-20)	05
	7.2. Quadro de semestralização ano de implantação: A partir de 2019-1 (p.22-27)	09
	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas (p.28-31)	07
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.32-69)	27
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.69-70)	05
	Total de menções: 60	

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

Quadro 21 - Categoria Educação Especial no PPC de Pedagogia de Campo Grande – FAED II

	Educação Especial	Quantidade
--	--------------------------	-------------------

Itens no PPC que contemplam a categoria	3.3. Histórico do curso (p.07)	02
	5.1.2. Política (p. 10)	01
	5.6. Metodologias de ensino (p.13-14)	02
	6.5. Atenção aos discentes (p.18)	02
	7.1. Matriz curricular do curso (p.18-20)	05
	7.2. Quadro de semestralização ano de implantação: A partir de 2019-1 (p.22-27)	09
	7.3. Tabela de equivalência das disciplinas (p.28-31)	07
	7.6. Bibliografia básica e complementar (p.32-67)	27
	8.2. Inclusão de pessoas com deficiência (p.67-69)	05
	Total de menções:	60

Fonte: Dados do GForP organizados pela autora

Em conclusão, por meio dos resultados por esta pesquisa apresentados, espera-se contribuir para a melhoria de uma educação de qualidade não só aos educandos da escola básica, bem como também atender as demandas de formação docente continuada e necessária aos profissionais da educação básica brasileira e, sobretudo, aos profissionais formados nos cursos de pedagogia da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a formação do professor para atuar na educação especial, na perspectiva inclusiva, ainda passa por vários momentos de reflexão e decisão política, tendo em vista a articulação da política de educação especial, as próprias diretrizes curriculares de formação do professor para o ensino superior, bem como os interesses dos políticos que movem a educação brasileira. Assim, a garantia dos direitos e da democratização da escola pública, tais quais a universalização do ensino básico e a permanência com qualidade, ainda estão bem longe de ser alcançados.

A década de 1990 trouxe um grande avanço para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Mais, ainda hoje, é um grande desafio para que se efetive dentro do ensino comum e, até mesmo, nas políticas educacionais não só para as crianças com deficiência, mas para todas as crianças.

Desse modo, diante dos objetivos desta pesquisa, tendo como norte a problematização, como se dá a formação inicial do professor para atuar na educação especial nos cursos de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, é que foi possível discorrer sobre os sete *campi* desta instituição para uma análise detalhada de como ocorre a formação inicial do pedagogo para atuar na Educação Especial.

Nesse sentido, a pesquisa analisou o perfil desejado do egresso do futuro professor proposto pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia para atuação na Educação Especial, por meio da análise das ementas de como a Educação Especial. Logo, os resultados estão contemplados nas ementas das disciplinas, bem como qual é o lugar que a educação especial ocupa no PPC do curso de Pedagogia, visto que foi possível observar como as disciplinas foram planejadas para a formação de professores no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, cujo *locus* desta pesquisa se constitui.

De acordo com os objetivos da pesquisa que envolveram a formação de professores proposta pelo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia nos sete *campi* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, cabe ressaltar que as propostas explícitas e fundamentadas em cada projeto pedagógico contam com o compromisso social atendendo os princípios éticos, filosóficos, políticos e didáticos-pedagógicos, visando a produção de conhecimento e a (res) significação de conceitos mediante à construção de novas formas de articulação teoria-prática no currículo para a formação do pedagogo.

Quanto à formação do professor para atuar na educação especial, as análises denotam que ainda há um grande desafio para que os futuros docentes saiam do ensino superior conseguindo relacionar a teoria e a prática para atender não só os estudantes com deficiência, mas a todos os estudantes diante de suas necessidades educacionais.

Desta forma, o estudo demonstrou que alguns *campi* oferecem muitas disciplinas que atendem a temática da educação especial e, em outros, são contempladas poucas disciplinas relacionadas à temática da Educação Especial. Além disto, dentre alguns *campi*, não são oferecidos o Estágio Supervisionado em Educação Especial Inclusiva, o que não permite ao acadêmico, ou seja, ao futuro pedagogo nenhuma vivência em relação ao campo de atuação com os estudantes público-alvo da educação especial.

Foi possível analisar que, em quase todos os *campi*, é oferecida a disciplina de Libras, com carga horária de 68 horas, em obrigatoriedade ao Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, bem como o que propõe a Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior diante do oferecimento da disciplina de LIBRAS. Enfim, uma questão que deve ser repensada em todos os cursos em nível superior acordado na Lei 14.191, de 03/08/2021, art. 59.

Nesse sentido, é evidente que os cursos de licenciatura em Pedagogia oferecidos nos *campi* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul estão avançando diante da política de educação especial, visto que os *campi* ainda não atualizaram totalmente seus Projetos Pedagógicos dos seus respectivos cursos para a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, de acordo com o que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Portanto, a universidade encontra-se no momento em processo de reelaboração de seus Projetos Pedagógicos. Desta forma, ainda estão trabalhando de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Inicial de Professor, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define para a formação inicial em nível superior, orientando os cursos de licenciatura e os cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e orientação para a formação continuada.

Quanto aos achados nessa pesquisa a análise, evidenciou-se a ausência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nos Projetos

Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia. Em alguns *campi*, o documento da PNEEPEI aparece evidenciado na bibliografia complementar dos cursos e, apenas no *campus* de Três Lagoas, é contemplado na metodologia do referido *campus*; embora a PNEEPEI, publicada em 2008, não tenha sido tratada com ênfase nas disciplinas referente à educação especial em todos os PPCs dos cursos. Sendo aqui, um documento de suma importância, pois foi o documento que fundamenta o princípio da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Cabe salientar que a PNEEPEI de 2008 transformou a Educação Especial em um serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tornando este atendimento oferecido especificamente diante da política vigente, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) para os estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) de forma extraclasse, em regime de contraturno. Esses serviços que caracterizam a educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Desta forma, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em todos os *Campi* oferece a formação inicial do professor nos cursos de pedagogia para atender as necessidades pedagógicas diante do público-alvo da educação especial. Mas, diante da análise, ainda existem fragilidades sobre o aspecto da educação especial, já que falta proporcionar a vivência do acadêmico nos espaços de experiência entre a teoria e a prática.

Quanto ao perfil profissional do ingresso nos cursos de pedagogia, é ainda pouco alcançado mediante à organização curricular e à prática, ou seja, para a efetiva contribuição do professor preparado para atuar na educação especial no ensino comum com o público-alvo da educação especial. De acordo com a análise em todos os *campi* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, todos os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia ainda estão organizados com a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 definidos pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Contudo, guardando fidelidade à abordagem teórico-metodológica movimentada nesta pesquisa, compreende-se que o Projeto Pedagógico de um Curso de graduação é sempre e essencialmente um projeto político, portanto, um *locus* de comunicação e indicação efetiva do conjunto de intencionalidades político-pedagógicas do processo formativo consensuado e anunciado pela comunidade local, à luz das amplas conquistas legais da área, aqui, referendada pela política de educação especial na perspectiva inclusiva.

Neste sentido, a análise do que é comunicado pelos PPCs de Pedagogia da UFMS espelham um disciplinamento político centralizado e parametrizado, que, embora se justifique como uma incidência orientativa para os colegiados locais e produção de uma identidade institucional para a área, na prática, espelha processos de disciplinamento político-pedagógico das demandas locais.

Assim, a política de formação de professores para atuar na educação especial via cursos de pedagogia ofertados pela UFMS apresenta profundo disciplinamento formal e baixa densidade conceitual. Isto é, a pesquisa demonstra que figura visível a preocupação de atender formalmente ao conjunto de exigências legais e normativas da área, no âmbito do sistema educacional brasileiro, mas não comunicam compromissos explícitos do entendimento do papel, natureza, função, concepção formativa da educação especial na perspectiva inclusiva na formação do professor de pedagogia.

Este reduzido compromisso em comunicar o entendimento e o alcance da educação especial na formação do pedagogo implica, inclusive, na possibilidade de questionar até mesmo o anunciado cuidado com a articulação entre concepção, metodologia, avaliação e perfil de egresso indicado nos PPCs. Além disto, esta articulação pode responder a anúncios meramente formais, conseqüentemente, com baixa capacidade de afetação das práticas educativas locais.

A partir do referencial teórico aqui movimentado, reconhece-se a pertinência e importância da definição de diretrizes institucionais quanto a orientação dos PPCs, o que não pode ser confundido com a produção de PPCs a partir de estratégias centralizadas e parametrizadas, ao custo de uma total descaracterização das intencionalidades político-pedagógicas dos projetos em curso nas Unidades Setoriais.

Indicamos, por fim, que esta opção pela produção de PPCs para os Cursos de Pedagogia como exercício de gestão centralizada e parametrizada só se justifica pelo alinhamento político-pedagógico dos cursos de formação de professores à racionalidade política neoliberal, amplamente indicada ao longo do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. E. M. **A educação especial nos cursos de licenciatura das universidades de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2005. 127p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7798-a-educacao-especial-nos-cursos-de-licenciatura-nas-universidades-de-mato-grosso-do-sul.pdf>. Acesso em 26 de ago. de 202.

ALVES, D.S. S. **Uma análise da implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Jundiá, SP**. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, São Paulo, 2014.

ANACHE, A. A.; MACIEL, C. E., **A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd4CmZv7ZTnVYMNfr9kp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de ago. de 2021.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide de. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa**. Goiânia, v.13, nº 1, p. 97 a 112. Jan./jun. 2010.

BEYER, Hugo. Otto. **A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, v. 2, n. 22, 2003, p. 13-44

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em:

_____. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em 28 de ago. de 2021.

_____. **Parecer CNE/CP Nº: 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 de out. de 2021

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: 2015. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 26 de ago. de 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a

Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 26 de ago. de 2021.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo.** (Org.): REZENDE; A. P. C. de; VITAL; F. M. P. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em: http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portalTvJustica/portalTvJusticaNoticia/anexo/Convencao_o_Comentada.pdf. Acesso em: 13 de ago. de 2021

_____. **Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2021

_____. Decreto n. 3. 298 de 20 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3298&ano=1999&ato=a55k3Zq5keNpWTe7a>. Acesso em: 20 de jul. 2020

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília,** 17 de novembro de 2011.

_____. **Decreto nº 5.626,** de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 28 de ago. de 2021.

_____. Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. **Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 24 de ago. de 2020

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 03 de ago. de 2021

_____. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica. **Decreto nº 6.571,** de 18 de setembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 03 de ago. de 2021.

_____. INEP. **Resumo Técnico:** Estado do Mato Grosso do Sul- Censo da Educação Básica 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6878376 .Acesso em: 20 de ago. de 2020

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 29 de jul. de 2021.

_____. Lei n. 010172, de 9 de jan. de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 28 de ago. de 2020.

_____. **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 16 ago.de 2021.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em 22 de jul. de 2010

_____. LEI Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de **educação bilíngue de surdos.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 10 de out. de 2021

_____. LEI N. 4.024, de 20 de dez. de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7> Acesso em: 20 jun. 2019

_____. **LEI Nº 12.764,** de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 26 de jul. de 2021.

_____. **Lei Nº 4.024/1961.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 20 de fev. de 2020

_____. Lei N° 5.692/1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 de fev. de 2020

_____. LEI N° 6.674, DE 5 DE JULHO DE 1979. Institui a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Acesso em 17 de fev. de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16674.htm

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 14 de jul. de 2020

_____. **Parecer CNE/CEB nº:13/2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_CEB_132009.pdf. Acesso em 19 de ago. de 2021.

_____. Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001 **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 28 de jul. de 2020.

_____. Parecer CNE/CP nº: 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 29 de ago. de 2020.

_____. Parecer nº17/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 23 de jul. de 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Linha de Base. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493812. Acesso em: 20 de jul. 2020.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em 27 de jul. de 2021.

_____. **Portaria Ministerial MEC nº 1.793, de 27/12/1994.** Diário Oficial da União, 1994b.

_____. **PRADIME: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_2.pdf. Acesso em 22 de jul. de 2020.

_____. Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 de jul. de 2020

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 19 de ago. de 2021.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 19 de ago. de 2021

_____. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fev. de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 29 de ago. de 2020.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2002, **que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.** 2002.

_____. Resolução de CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 de ago. de 2020.

_____. **Resolução n. CNE/ CEB 02/2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 de ago. de 2021

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 29 de ago. de 2020.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994a. 66f.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, vol.3.5, 7-25, 1999.

_____, J. G. S.; MENDES, G. M. L; SANTOS, R. A.: Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2008.

_____, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalista ou especialista. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em:< https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf>. Acesso em 09 de dez. 2019.

CARVALHO Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DEIMLING, N. N. M. **A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar**. Volume 17, número 3, set. dez. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/ceamar/Downloads/1752-Texto%20do%20Artigo-20574-1-10-20131220%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/ceamar/Downloads/1752-Texto%20do%20Artigo-20574-1-10-20131220%20(2).pdf). Acesso em 25 de ago. de 2021.

DIAS, Souza. Sueli; OLIVEIRA, Santos, Lopes. Maria Cláudia. **Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto**.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In.: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (ogs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 37-57, 2015

FREITAS, S. C.; MOLINA. A. A. **Estado, Políticas Públicas Educacionais e Formação de Professores: em Discussão a Nova Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Pedagog. Foco, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/506/423>. Acesso em: 26 de ago. de 2021.

_____, S. N., MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, R. M. JESUS, D. M. de, BAPTISTA, C. R. (Org.) Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. v. 1, p. 65-73.

_____, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, Davi (Org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, 2013, p. 101. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 19 de jul. de 2021.

_____, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf>.

Aceso em 18 de ago. de 2021.

_____, R. M. C.; **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso: 27 de ago. de 2020

_____, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em:31 de jul. de 2021.

_____, R. M. C; MICHELS, M. H. **A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED**, Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, maio-ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2021

_____. R.C. Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis – SC, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017. Acesso em: 01 de ago. de 2021.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170531150822.pdf>. Acesso em 29 de ago. de 2021

GIARETA, Paulo Fioravante. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, p. 1-17, 2021

GONÇALVES, S.V.; MOTA, M. A.; ANADON, S. B. **A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de professores**. Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 26 de ago. de 2021.

HOFLING, M. Eloisa.; **Estado e Políticas (públicas) Sociais**. Cad. CEDES, 2001, vol.21, n.55, pp.30-41. ISSN 0101-3262. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em 08 de dez. de 2019.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da**

implantação de uma política nacional. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 25 de jul. de 2021.

_____, M. C. M. **A Formação de Professores para a Educação Inclusiva e os Possíveis Impactos na Escolarização de Alunos com Deficiência.** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/shop/products/view/33>. Acesso em: 19 de ago. de 2020.

_____, M. C. M. **Matrícula de crianças com necessidades educacionais e especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?** In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A.L.F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____, M. C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de ago. de 2021.

_____. M. C. M. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências.** Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/?lang=pt&format=pdf>.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 de jul. de 2021

KLEBER, R. C. **O trabalho do segundo professor de turma: disputas e consensos na formulação da política de educação especial em Santa Catarina.** In: GARCIA, R. M.C. (Org.). Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI. UFSC - CED - NUP Florianópolis/ SC. 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 13 de ago. de 2021.

MARTINS, S. Paulo. **O financiamento da educação básica como política pública.** RBPAE – v.26, n.3, p. 497-514, set. /dez. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/SEMEC/Downloads/19795-71783-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/SEMEC/Downloads/19795-71783-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 07/12/2019

MAZZOTTA, Marcos J. S.; **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005

_____, Marcos J. Silveira.; **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial.** São Paulo: EPU, 1993

_____, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MELETTE, S.M.F; BUENO, j. G. S. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência:** uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 33, maio/ago. 2011. <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-bueno-2011-linhas-criticas.pdf>. Acesso em: 21 de jul. de 2021.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidade de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 08 de ago. de 2021

PEREIRA, G.R.; PESTANA, M.M.C.; KASSAR.M.C.M. Inclusão/exclusão na escola. In: NOZU, W.C. S.; SILVA, A. M.; AGRELOS, C. S.T. (Org.). **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos/ SP: Pedro & João Editores, 2021.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva:** legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista*, n. 33, p. 143–156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 de ago. de 2020

_____, M. D. **Educação Especial e Inclusão Escolar:** uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ci. Huma. e Soc. em Rev.*, RJ, EDUR, V. 34, n.12, jan / jun. 2012. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.003>. Acesso em: 01 de ago.

Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. Mércia Aparecida da Cunha Oliveira UNITAU/SP, In. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise / organizadores: José Geraldo Silveira Bueno, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Roseli Albino dos Santos*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.

SÁ, M. A. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva:** a influência de agências supranacionais. In: *Políticas e práticas em educação especial e inclusão escolar*. (Org.).

NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. Editora Íthala Curitiba/ PR, 2021. Disponível em: <https://www.ithala.com.br/wp-content/uploads/2021/07/e-book-politicas-e-praticas-em-educacao-especial-e-inclusao-escolar.pdf>. Acesso em: 14 de ago. de 2021.

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 de ago. de 2021.

_____, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista de Educação Movimento**. Ano 3, n. 4, 2016, p. 54-84

_____, Demerval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In.: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (ogs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, p. 59-85, 2015

_____, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, Leda.; **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan. /abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 29 de ago. de 2020.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. O Crescimento Perverso das Licenciaturas Privadas. In. EVANGELISTA, Olinda et al. **Desventura dos Professores na Formação para o Capital**. Campinas: Mercado de Letras, p, 61-106, 2019.

UFMS. **Projeto Político Pedagógico do Cursos de Licenciatura em Pedagogia Plena**. Campus de Três Lagoas/MS: CPTL. 2015. Disponível em: <https://cptl.ufms.br/projeto-pedagogico-de-curso-pedagogia>. Acesso em 12 de set. de 2021.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Cursos de Licenciatura em Pedagogia Plena**. Campus de Naviraí/MS: CPNV. 2015. Disponível em: <https://cpnv.ufms.br/files/2012/04/projeto-pedag%C3%93gico-de-curso-do-curso-de-licenciatura-em-pedagogia-cpnv.pdf>. Acesso em 19 de ago. de 2021

_____. **Projeto Político Pedagógico do Cursos de Licenciatura em Pedagogia Plena**. Campus de Ponta Porã/MS: CPPP. 2015. Disponível em: <https://cPPP.ufms.br/files/2020/05/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Cursos de Licenciatura em Pedagogia Plena**. Campus do Pantanal/MS: CPAN. 2015. Disponível em: <https://cpan.ufms.br/files/2014/08/Res-COGRAD-Pedagogia-Licenciatura-Cpan.pdf>. Acesso em: 26 de ago. De 2021

_____. **Projeto Político Pedagógico do Cursos de Licenciatura em Pedagogia Plena**. Campus de Aquidauana/MS: CPAQ. 2015. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=306508>. Acesso em:28 de ago. de 2021

_____.**Projeto Político Pedagógico do Cursos de Licenciatura em Pedagogia Plena**. Campus da Faculdade de Educação de Campo Grande/ MS: FAED I. 2015. Acesso em: <https://faed.ufms.br/files/2019/01/PPC-Completo-2019.pdf>. Acesso em: 12 de set. De 2021

_____. **Projeto Político Pedagógico do Cursos de Licenciatura em Pedagogia Plena**. Campus da Faculdade de Educação de Campo Grande/ MS: FAED II. 2015. Disponível em: <https://prograd.ufms.br/files/2017/01/Pedagogia-CCHS-NOTURNO-c%C3%B3d.->

[1292684.pdf](#). Acesso em: 12 de set. de 2021

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação - conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: ago. de 2021.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: ago. de 2021.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis /SC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/123143/322561.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de ago. de 2021.

_____, Kamille; GARCIA, R. M. C. **O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola**. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_KAMILLE-VAZ-ROSALBA-MARIA-CARDOSO-GARCIA.pdf. Acesso em: 13 de jul. 2023

VIERO, M.B.; PAVÃO, A.C.O. **Dificuldades encontradas por professores do AEE**. In: Atendimento Educacional Especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão. (Org.). UFSM Editora Experimental. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18705/Atendimento%20Educativo%20Especializado%20reflex%C3%B5es%20e%20pr%C3%A1ticas%20necess%C3%A1rias%20para%20a%20inclus%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>