

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Natália Leiria

**EFEITOS DOS SABERES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO  
DOCENTE EM PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
DO SUL - UFRGS**

Porto alegre  
2020/2

Natália Leiria

**Efeitos dos saberes da educação especial na formação docente em pedagogia  
na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia. Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Graciele Marjana Kraemer

Porto alegre

Mai de 2021

Natália Leiria

**Efeitos dos saberes da Educação Especial na formação docente em pedagogia  
na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia. Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Ms. Luciane Bresciani Lopes

---

Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade

---

Profa. Dra. Graciele Marjana Kraemer (Orientadora)

## Agradecimentos

Agradeço à minha família e amigos pelo apoio durante o meu percurso acadêmico no curso de licenciatura em Pedagogia na UFRGS. Em especial, agradeço a paciência e apoio no processo de escrita deste trabalho. Ao companheiro de classe e luta Renato Levin Borges por sempre acreditar nas minhas potencialidades como profissional e por compartilhar um amor genuíno à docência.

Agradeço à minha orientadora, Graciele Marjana Kraemer, por me acompanhar, me orientar e motivar, marcando o final da minha trajetória acadêmica me lembrando todos dias que a Educação se faz com afeto, responsabilidade e muito estudo, me inspirando para o meu futuro percurso na Educação Especial.

Agradeço à graduanda Bruna Kindlein Muller por me auxiliar na organização visual dos quadros presentes neste trabalho.

Agradeço às professoras Luciane e Sandra pela leitura atenta, pelas sugestões e pela possibilidade de diálogo na banca de apresentação do presente trabalho.

Por fim, agradeço aos docentes que fizeram parte do meu percurso acadêmico, principalmente as professoras Daniele Noal e a Gabriela Brabo, por me auxiliar a delinear aquilo que acredito dentro da educação e construir minha identidade como Pedagoga.



## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) constitui uma pesquisa de cunho qualitativo sobre efeitos dos saberes da Educação Especial na formação docente em pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Parte-se do seguinte problema de pesquisa: quais são os efeitos dos saberes do campo da Educação Especial na formação docente em licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul? Em vista deste tensionamento, o objetivo geral consistiu em analisar os efeitos dos saberes do campo da Educação Especial na formação docente em Pedagogia na UFRGS. Para tanto, foram analisadas políticas públicas, em vigor de 1990 até 2015. O arquivo da pesquisa é constituído de dois Projetos Político Pedagógicos do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRGS, uma versão de 2007 e outra, de 2018. A partir destas análises pude compreender o avanço da importância da formação nos discursos e políticas sobre educação inclusiva. O PPC de 2007 apresentava uma proposta de instrumentalização do profissional para a atuação em Educação Especial. Com as mudanças nas políticas e discursos o PPC do curso (2018) demonstrou um avanço e assegura aos acadêmicos inserção em conhecimentos e práticas previstas na legislação nacional. Portanto, uma política educacional inclusiva não reporta estratégias de acionamento de saberes específicos do campo da Educação Especial, mas estabelece práticas que mobilizam saberes distintos, criam possibilidades de ressignificar o currículo e aciona a compreensão política de diferença no planejamento pedagógico.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Formação docente inicial. Saberes. Educação Especial

## Lista de quadros

Quadro1 - Trabalhos sobre formação Docente e os Saberes da Educação Especial - GT 08 - Formação de Professores.	16
Quadro 2 - Trabalhos sobre formação Docente e os Saberes da Educação Especial - GT 15 - Educação Especial	17
Quadro 3 - Saberes do campo da Educação Especial no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia na UFRGS (2007)	38
Quadro 4 - Saberes do campo da Educação Especial no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia na UFRGS (2018/2)	39
Quadro 5 - Etapas de formação da matriz curricular do PPC 2007	41
Quadro 6 - Eixos de formação da matriz curricular do PPC 2018	46
Quadro 7 - Disciplina Educação Especial e inclusão	43
Quadro 8 - Disciplina Educação Especial, Docência e Processos inclusivos	43
Quadro 9 - Disciplina Seminário de Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado	45
Quadro 10 - Disciplina Seminário de Estágio de Docência I :Educação Especial, Processos e Práticas	46
Quadro 11 - Disciplina Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado	46
Quadro 12 - Disciplina Estágio de Docência I: Educação Especial, Processos e Práticas	47

## **Lista de Siglas:**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

FACED - Faculdade de Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PNE - Plano nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

1. Formação Docente em uma Política de Inclusão Escolar: notas introdutórias	8
2. A Pesquisa em seus Aspectos Metodológicos	13
3. Inclusão Escolar processos e práticas na formação docente	19
3.1 A Formação docente Inicial e a Política de Inclusão Escolar	29
4. Formação Docente Inicial: Para além da Instrumentalização pedagógica	35
4.1. Formação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	35
5. Considerações finais	48
Referências	50

## **1. Formação Docente em uma Política de Inclusão Escolar: notas introdutórias**

O presente trabalho resulta de tensionamentos pessoais no percurso da formação no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Compreendo que a docência constitui uma prática implicada com a formação cidadã de crianças e jovens que passam, a partir da escola, a efetivar experiências formativas, culturais e de convívio social diversificadas. Portanto, as experiências escolares não podem ser sistematizadas e compreendidas a partir do desenvolvimento cognitivo, elas constituem um leque de possibilidades de partilha social, cultural, política e cidadã aos sujeitos nelas envolvidos.

Ingressei como estudante de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2015. No ingresso, pouco compreendia sobre as possibilidades que a formação em Pedagogia poderia constituir na minha atuação enquanto profissional da Educação. Logo no ingresso, nos primeiros semestres do Curso, me matriculei na disciplina Educação Especial e Inclusão. Nas leituras e discussões desenvolvidas na referida Disciplina, questões acerca da educação de pessoas com deficiência passaram a instigar estudos específicos.

Indagações sobre a prática pedagógica e os desafios que envolvem a educação para a diferença, considerando as discussões sobre corpo, saúde, alteridade, singularidades e os aspectos que englobam os direitos da pessoa com deficiência, passaram a permear minhas leituras e reflexões. Cabe destacar que um dos aspectos centrais dos estudos desenvolvidos na disciplina constituiu-se na desconstrução da compreensão de inclusão como prática de efetivação dos recursos e dos instrumentos de acessibilidade.

Os aspectos que tratam dos recursos e dos processos de instrumentalização certamente não podem ser desconsiderados em uma política de inclusão escolar. Entretanto, soam como um processo de aparelhamento de espaços educacionais para a inclusão e assim, imprimem algumas problematizações. Segundo Kraemer, a política de inclusão escolar em nosso país pode ser compreendida a partir de duas vertentes de demanda, ou seja, ações de ordem jurídica e ações de ordem

político-institucional. Pela ordem jurídica, a inclusão escolar é pensada “a partir de uma ordem discursiva que preconiza um processo de instrumentalização de espaços, de oferta de recursos e de organização de práticas pedagógicas específicas em contextos de diálogo com o professor de AEE e o professor da sala de aula da classe comum”. (KRAEMER, 2021, p. 109-110).

Já nas ações de ordem político-institucional, “a inclusão passa a ser lida e compreendida não apenas pela recomendação prévia de priorizar o uso de recursos específicos e profissionais estratégicos”. (KRAEMER, 2021, p. 110). Amplia-se a compreensão da inclusão para além dos recursos e serviços, e ela passa a ser lida “como princípio político das instituições educacionais constitui-se em uma prática permanente que se efetiva pela responsabilidade educativa com todos os sujeitos escolares, enquanto sujeitos em formação”. (KRAEMER, 2021, p. 110).

A inclusão escolar, problematizada em distintos momentos de meu percurso formativo, desde discussões desenvolvidas em disciplinas da grade curricular de licenciatura em Pedagogia, até eventos e ações desenvolvidas na Universidade, me auxiliaram a compreender que pensar na inclusão não é fazer a leitura de um determinado ponto de chegada. Muito mais que isso, a inclusão escolar remete a um movimento, um processo de resistência e tensionamentos permanentes. Segundo Maura Corcini Lopes, ao tratarmos da inclusão, “precisamos entender por que tal questão é vista como emergente nos dias de hoje, bem como por que ela vem acompanhada de demandas pedagógicas cada vez mais acentuadas e difíceis de serem desenvolvidas pelos professores”. (2008, p. 29).

Percebi ao longo do curso de licenciatura em Pedagogia que os saberes do campo da Educação Especial eram abordados como tópico específico em outras disciplinas. Os saberes que contemplam o campo da Educação Especial podem ser definidos enquanto os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação; os processos e as práticas da Educação Especial; as políticas públicas no campo educacional; as possibilidades e os aspectos específicos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência; os marcadores culturais e a política da diferença na Educação. Ela englobava determinadas discussões acerca da educação das pessoas com deficiência, que apareciam em alguns Seminários, ou então em alguma leitura indicada em tópicos singulares da educação. Ainda, os saberes do campo da Educação Especial eram abordados em ações desenvolvidas em datas pontuais pela Faculdade de Educação ou pela própria Universidade.

Entretanto, pude perceber que as pesquisas e estudos do campo da Educação Especial não convergiam em uma discussão que permeou o processo de formação docente em Pedagogia da UFRGS. Compreendendo esse processo durante a formação concordo com Cartolano (1998, p. 29) quando afirma que:

Não podemos pensar isoladamente na formação do professor de Educação Especial. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo neste âmbito, seja no âmbito nacional, estadual ou regional.

Nessa condição, cabe destacar que, durante minha prática docente em estágios não obrigatórios, passei a perceber que me sentia despreparada para a estruturação da ação pedagógica, a organização de atividades específicas e o desenvolvimento de atividades que contemplem o respeito à diferença. Na atuação docente fui compreendendo lacunas em meu processo formativo, fui atentando às especificidades que contemplam os aspectos educacionais de alunos com deficiência e passei a me questionar acerca de investimentos na formação inicial e nos saberes que englobam a educação desses sujeitos. Os saberes que contemplam o campo da Educação Especial podem ser definidos enquanto os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação; os processos e as práticas da Educação Especial; as políticas públicas no campo educacional; as possibilidades e os aspectos específicos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência; os marcadores culturais e a política da diferença na Educação.

Compreendo que a educação em nosso país historicamente é marcada por processos e práticas que convergem a uma dinâmica complexa. A configuração de uma educação que registra um dicotomias de desigualdade social, os dinâmicos processos segregacionistas, os importantes índices de analfabetismo e de vulnerabilidade social dos sujeitos escolares, compõem uma grade que congrega múltiplos desafios ao cotidiano da educação. A partir de movimentos sociais, de pesquisas desenvolvidas em distintas instituições de ensino e das reformas promovidas nas políticas educacionais de nosso país nas últimas décadas, observa-se um sistemático e gradual contexto político para a universalização do acesso ao sistema educacional.

Assim, apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, instituir que “toda pessoa tem direito à instrução” (ONU, 1948, Art. 26), a qual será

“gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais” e obrigatória, o nosso país caminha a passos lentos na premissa constitucional de efetivação da universalização da Educação Básica em nível nacional. Além disso, a condição política, econômica e de investimento na formação continuada dos docentes, são prerrogativas que requerem maiores investimentos públicos em nosso presente. Estas e outras demandas conferem lacunas na possibilidade de constituição de um organograma institucional que contemple um quadro docente qualificado à efetivação de um processo educacional atento às especificidades dos sujeitos escolares em uma política educacional inclusiva. Assim, pensar a educação e junto dela, a formação docente, implica investimentos analíticos alargados e requer um olhar atento àquilo que historicamente vem sendo produzido em vista da efetivação de um processo de universalização da educação.

Verifica-se durante a década de 1970 importantes investimentos na ampliação dos níveis de escolarização, na formação de mão de obra qualificada ao processo de industrialização em curso no país e de promoção de um sistema educacional que pudesse abarcar um contexto populacional maior, passou a configurar a agenda da política educacional de nosso país. Destaca-se que este momento histórico, configura um contexto político marcado pela suspensão dos direitos políticos aos cidadãos brasileiros, de inferência em uma agenda desenvolvimentista e de promoção da qualificação para o mercado de trabalho.

Durante a década de 1980, distintos movimentos sociais marcam o cenário político não apenas da nação brasileira, mas de um panorama internacional. Neste contexto, dois importantes eventos concretizam a mobilização social pela efetivação dos direitos de cidadania às pessoas com deficiência, ou seja, em 1981 foi instituído o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência e, a promulgação pela Organização das Nações Unidas (ONU), da Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983 a 1992). Estes dois eventos apresentam a relevância dos movimentos sociais organizados pelas pessoas com deficiência, suas famílias e profissionais de diferentes campos de saber que atuam na instrução de pessoas com deficiência.

Contudo, com a promulgação da Carta Constitucional de 1988 que estabelece a necessidade de democratização do acesso à educação nacional, mudanças e iniciativas no âmbito da educação, formação de professores e inclusão de pessoas com deficiência passam a desenhar a agenda política. Para Gajardo,

A década de noventa caracterizou-se pela dedicação de tempo, talento e recursos importantes às tarefas de modernizar a gestão dos sistemas de educação pública, oferecer a todos iguais oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, fortalecer a profissão docente, aumentar o investimento educacional e abrir os sistemas de educação e ensino às demandas da sociedade. (2012, p. 333).

A configuração histórica dessas últimas décadas, converge em investimentos legais - pela organização de uma política inclusiva - no século XXI, alinhada a processos globais, dentre eles, o desenvolvimento econômico e a promoção da justiça social. Nessa condição, compreendo que a formação no curso de licenciatura em Pedagogia, requer do acadêmico a assimilação de que a efetivação de uma agenda educacional inclusiva constitui uma dinâmica complexa para o desenvolvimento da prática pedagógica. A partir desta introdução defino que essa pesquisa centrou-se na pergunta: **quais são os efeitos dos saberes do campo da Educação Especial na formação docente em licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul?** Neste caminho, o objetivo geral foi analisar quais são os efeitos dos saberes do campo da Educação Especial na formação docente em licenciatura em Pedagogia na UFRGS. Desdobrando-se nos objetivos específicos: investigar os saberes previstos no campo da Educação Especial no currículo do Curso de licenciatura em Pedagogia, tensionar como são abordados os elementos necessários para a compreensão das especificidades que envolvem a educação dos sujeitos com deficiência.

Percebo que educação de pessoas com deficiência, na perspectiva inclusiva, institui o princípio do respeito à diferença, em uma redefinição cultural da educação. Parâmetros de aprendizagens, estruturações curriculares, práticas pedagógicas, percursos formativos da docência, entre outros aspectos, requerem uma retomada conceitual profunda de critérios educacionais preconcebidos. Para tal, penso que seja necessário subverter a condição peculiar que os saberes da Educação Especial ocupam no processo formativo de acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia. Entendo que não se trata de abordar em disciplinas específicas aspectos relacionados à educação de pessoas com deficiência, mas de ampliar o espaço argumentativo acerca dos princípios que envolvem a educação de todos.

A partir da política educacional inclusiva, compreendo que diferentes análises e discussões devem perpassar o processo formativo dos acadêmicos do curso de

licenciatura em Pedagogia e também de outras licenciaturas. É sobre esta questão, a formação inicial e os saberes do campo da Educação Especial no curso de licenciatura em Pedagogia da UFRGS, que o presente estudo busca desdobrar alguns tensionamentos. Não se trata de realizar um argumento de ordem avaliativa e/ou pejorativa acerca da formação em Pedagogia na UFRGS, mas de refletir sobre aspectos que atravessam essa formação.

Na seção que segue, apresento os aspectos metodológicos da pesquisa. Dentre eles, o problema de investigação, o objetivo geral do estudo, seu desdobramento nos objetivos específicos e a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo desenvolvido. Compreendo que o percurso metodológico é uma possibilidade de trazer ao leitor, a compreensão sobre como fui tramando a estrutura de desenvolvimento da pesquisa.

## 2. A Pesquisa em seus Aspectos Metodológicos

Formação Docente Inicial. Inclusão Escolar. Educação de Pessoas com Deficiência. Três eixos que constituem a centralidade do presente trabalho. Para o desdobramento analítico dos referidos eixos na presente pesquisa, parto do seguinte problema investigativo: **Quais são os efeitos dos saberes do campo da Educação Especial na formação docente em licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul?**

O objetivo geral da pesquisa busca analisar quais são os efeitos dos saberes do campo da Educação Especial na formação docente em licenciatura em Pedagogia na UFRGS. Importa destacar que a constituição desta problemática foi sendo elaborada a partir de tensionamentos prévios que acompanharam meu percurso formativo, conforme destacado na introdução do presente trabalho.

Desde as primeiras disciplinas do Curso, passei a me indagar sobre como vem sendo desenvolvidos os saberes do campo da Educação Especial na estrutura curricular do curso de licenciatura em Pedagogia na UFRGS? Quais são os elementos abordados em disciplinas, seminários, cursos, eventos que congregam saberes na formação do pedagogo acerca da educação e da inclusão de alunos com deficiência? Como são previstas possibilidades de atuação profissional para o pedagogo, considerando a política de inclusão escolar em curso desde 2008 em nosso país?

Tendo essas questões como norteadoras da elaboração da proposta de investigação, fui organizando a estrutura da pesquisa e para tal, desdobrei o objetivo geral nos seguintes objetivos específicos: investigar os saberes previstos no campo da Educação Especial no currículo do Curso de licenciatura em Pedagogia e tensionar como são abordados os elementos necessários para a compreensão das especificidades que envolvem a educação dos sujeitos com deficiência. Cabe lembrar que os saberes que contemplam o campo da Educação Especial prevêem os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação; os processos e as práticas da Educação Especial; as políticas públicas no campo educacional; as

possibilidades e os aspectos específicos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência; os marcadores culturais e a política da diferença na Educação.

A elaboração desse trabalho deu-se por meio de uma pesquisa documental de cunho qualitativo utilizando como fontes os documentos legais que regulamentam os princípios da Educação Básica brasileira e da formação de professores, são eles: Declaração de Salamanca (1994), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação, Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRGS, Resolução CNE /CEB nº 2001, Resolução CNE/CP nº 01/2006, Resolução CNE /CP nº 2/2015, Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015, que aprova a Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência. A escolha destes documentos se efetiva pela possibilidade de compreender como se constitui a política de inclusão escolar em nosso país. Não se objetiva analisar a cada um destes documentos, mas apresentá-los como elementos legais da política educacional de nosso país nas últimas décadas. Estes documentos legais constituem importante referencial analítico para a análise do material da pesquisa, qual seja, o Projeto Pedagógico de Curso em Licenciatura em Pedagogia na versão de 2007 e na versão de 2018 na UFRGS.

A prática da análise de documentos permite ao autor da pesquisa explorar documentos de diversas fontes além de considerar seu contexto histórico e sociocultural. Com isso, torna-se possível desenvolver interpretações e relações com as hipóteses e questionamentos previamente elaborados. Assim, “a análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave.” (CECHINEL, FONTANA, GIUSTINA, PEREIRA, PRADO, 2016, p.4).

Para Ramires e Pessôa (2013) os pesquisadores que desenvolvem investigações qualitativas, buscam compreender elementos do processo, trazer na análise, aspectos específicos que constituem o desenvolvimento e o percurso dos dados. Neste sentido, investigar e analisar documentos legais que instituem a política de educação inclusiva em nosso país, corresponde a um dos princípios estabelecidos para esta pesquisa.

A análise documental possibilita alinhar novas compreensões para as questões trazidas como objetivo. Dentro da educação a pesquisa qualitativa tem se tornado principal fonte de investigação levando em conta que “a própria atividade pesquisadora tende a se expandir como uma forma de ensino-aprendizagem” (CHIZZOTTI, 2003, p. 233) e com isso, constitui novos referenciais, amplia a legitimidade da pesquisa ciências humanas e confere possibilidades distintas de análise do contexto de inscrição histórica das práticas educacionais. Portanto, além da possibilidade de ampliação analítica, a pesquisa qualitativa possibilita inferir sobre detalhes específicos que contemplam a análise, isso fomenta a possibilidade de uso de distintas lentes analíticas, desde que, comprometidas com os preceitos éticos.

Destacados estes aspectos acerca da pesquisa documental, considere necessário realizar um levantamento das publicações de pesquisas acerca da formação docente e da educação de sujeitos com deficiência nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós Graduação em Educação (Anped). A escolha pelo levantamento de produções acadêmicas publicadas pela Anped nas reuniões científicas nacionais se dá pela apresentação de pesquisas distintas e que englobam diferentes regiões nacionais. No acervo das reuniões científicas nacionais do ano de 2008 até o ano de 2017, realizei uma seleção de artigos de dois Grupos de Trabalho (GT): o GT 8 - Formação de Professores e o GT - 15 Educação Especial. Na busca e catalogação dos trabalhos, o critério para seleção foi o artigo tratar do tema formação docente e dos saberes do campo da Educação Especial de modo articulado. A partir desse critério e após a leitura dos resumos dos artigos foram selecionados 13 trabalhos, destes, cinco são do GT 08 de Formação de Professores e oito são do GT15 de Educação Especial. Todos os trabalhos tratam especificamente da temática de formação de professores e Educação Especial, conforme apresentados no quadro que segue.

Quadro 1 - Trabalhos sobre formação Docente e os Saberes da Educação Especial  
- GT 08 - Formação de Professores

<b>Edição Anped</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>GT</b>	<b>Ano</b>

32°	<b>Formação Inicial de Professores e Educação Especial</b>	<b>BRAGA, Denise Rodinski</b>	8	2009
34°	<b>Os Desafios da Formação Docente Para Lidar com a Diversidade e a Inclusão</b>	<b>DINIZ, Margareth</b>	8	2011
35°	<b>A Formação de Professores Para a Educação Inclusiva: Um Olhar Sobre os Saberes Docentes do Professor-Formador</b>	<b>OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça</b> <b>ARAÚJO, Clarissa Martins de</b>	8	2012
36°	<b>O Profissional Professor e a Educação Inclusiva: Representações Sociais em Construção</b>	<b>KAUSS, Clarissa Teixeira</b> <b>REIS, Haydêa Maria Marino de Sant'Anna</b>	8	2013
37°	<b>A Formação Inicial de Professores em Interlocução com a Perspectiva Educacional Inclusiva</b>	<b>AGAPITO, Sonia Maria</b> <b>RIBEIRO, Juliano</b>	8	2015

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 2 - Trabalhos sobre formação Docente e os Saberes da Educação Especial  
- GT 15 - Educação Especial

<b>Edição ANPED</b>	<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>GT</b>	<b>Ano</b>
32°	Políticas Para a Inclusão: Ênfase na Formação de Docentes	SOUZA, Sandra Freitas de OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro	15	2009

32°	Formação de Professores em Educação Especial: Os Discursos Produzidos em Textos Científicos	POSSA, Leandra Bôer NAUJORKS, Maria Inês	15	2009
32°	Professores da Educação Especial: Profissionalidade Docente e Constituição Identitária	SIEMS, Maria Edith Romano	15	2009
33°	O Trabalho Docente na Contemporaneidade: A Educação dos Surdos Como Desafio	NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda SILVIA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro de ANTUNES, Ana Luísa	15	2010
34°	A Construção de Uma Identidade Docente Inclusiva e os Desafios ao Professor-Formador	OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça	15	2011
37°	Formação de Professores do Observatório Nacional de Educação Especial: Implicações da Avaliação	CAMIZÃO, Amanda Costa VICTOR, Sonia Lopes	15	2015
37°	A Educação Inclusiva e Plano Nacional de Educação: Percurso Entre Direito e Experiência Formativa	COSTA, Valdelúcia Alves da LEME, Érika Souza	15	2015
37°	A Formação Docente Inicial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Com a Palavra, o Professor Formador	BRABO, Gabriela Maria Barbosa	15	2015

38°	Os Conceitos de Educação Especial e Perspectiva Educacional Inclusiva Forjados Durante a Formação Inicial nos Cursos de Licenciatura	AGAPITO, Sonia Maria RIBEIRO, Juliano	15	2017
-----	--	--	----	------

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Destaca-se que o estudo destes trabalhos teve uma implicação importante na presente pesquisa. Nessas pesquisas pude compreender formas distintas de pensar os saberes do campo da Educação Especial atrelados à formação docente. Entendo que a leitura de pesquisas apresentadas em Grupos de Trabalhos distintos, possibilita ampliar o enfoque argumentativo das discussões que tratam da educação das pessoas com deficiência e reafirmar aspectos inerentes às práticas pedagógicas que compreendem a singularidade dos processos, a especificidade curricular e o respeito à diferença enquanto condição política do sujeito educacional.

Apresentados os aspectos metodológicos da presente pesquisa, passo ao desenvolvimento, na seção seguinte, dos princípios legais que orientam e instituem a política de educação inclusiva em nosso país. Divido essa seção em duas partes, na primeira, trago a legislação nacional que promove e institui a política de inclusão escolar. Na sequência, passo a tratar da formação inicial de professores, considerando para tal, a política de educação inclusiva, instituída em nosso país, a partir da primeira década do século XXI. Destaco que a partir de 2015, a inclusão escolar é prevista como um princípio jurídico que deve ser garantido a todos os sujeitos em idade escolar. Em nosso presente, cada vez mais, “a inclusão é uma condição necessária tanto para a diminuição das desigualdades quanto para a constituição de uma forma de vida mais democrática e participativa na contemporaneidade”. (FROHLICH; LOPES, 2018, p. 997). Nessa condição, a formação docente passa a estar implicada com a necessidade de investimentos em saberes sobre as especificidades educacionais dos sujeitos com deficiência.

### **3. Inclusão Escolar processos e práticas na formação docente**

A política de inclusão escolar resulta de distintos movimentos, dentre eles, a primazia pelo direito à educação em condições equânimes, parece constituir pilar central. Tensionamentos sociais, políticos e culturais permeiam o cenário das três últimas décadas de investimentos na promoção de uma educação para todos. Entremeio a estes tensionamentos, a conjuntura política, até meados da segunda década do século XXI, estava organizada na promoção de direitos sociais para um importante contingente populacional do Brasil.

Portanto, ao olhar para a política de inclusão escolar em curso em nosso país, importa destacar o alinhamento econômico do Brasil a uma perspectiva neoliberal. Nessa condição, tornar a população nacional economicamente ativa é uma das premissas fundamentais do engajamento nacional nas regras de mercado. Além disso, favorecer a participação de todos, mesmo que em gradientes distintos, torna-se uma das circunstâncias do jogo. Na seção que segue, olho para os enlaces políticos em prol da promoção de uma política educacional inclusiva para, na sequência, investir na formação inicial da docência.

Na década de 1990, em nosso país, são desenvolvidas discussões que tratam da educação dos sujeitos com deficiência a partir de um princípio que objetiva a inserção em espaços educacionais, para além dos espaços e instituições especializadas. Reflexo de investimentos internacionais, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), no Brasil, passamos a vivenciar importantes investimentos no âmbito acadêmico e político de ações para a promoção de uma política educacional inclusiva.

O movimento pela inclusão esteve baseado na emergente necessidade de atender um público até então excluído do ambiente escolar e desprovido historicamente de condições formativas a partir de preceitos educacionais mais amplos. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990, ficou instituída a responsabilidade, dos países parte, pela educação de todos, pela

defesa da justiça social, pelo desenvolvimento da herança cultural, assegurando fundamentalmente o respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos. (UNESCO, 1990). Assim, a Declaração Mundial de Educação para Todos, confere a necessidade de investimentos para o desenvolvimento da educação, destacando que a educação básica “é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano”. (UNESCO, 1990, Art. 1º).

Nessas circunstâncias, nosso país inscreve-se na agenda de investimentos previstos para a universalização da educação. A definição das diretrizes das políticas educacionais do Brasil, como “a obrigatoriedade de matrícula; a idade de ingresso; a duração dos níveis de ensino; os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar; as diretrizes curriculares nacionais; o calendário escolar; as definições para o aluno com necessidades educativas especiais”. (SARDAGNA, 2007, p. 179), congregam elementos fundamentais de uma política de Estado pautada em princípios supranacionais.

Em 1994, em consonância com movimentos internacionais, como a instituição do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência em 1981, a Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência (1983 a 1992) e a Declaração de Jomtien, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais na Espanha. Resulta deste evento a Declaração de Salamanca, um dos documentos internacionais mais referenciados em termos da educação das pessoas com deficiência, “tida como marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva” (MENDES, 2006, p. 395). O documento é fundamentado na perspectiva da Declaração Universal dos Direitos Humanos e influenciou novos debates, princípios, políticas e práticas da inclusão social em diferentes contextos sociais e políticos. A Declaração “funciona como um conjunto de diretrizes para a implantação e o direcionamento das práticas inclusivas no âmbito educacional”. (ALVES, DUARTE, 2011, p. 210). Como estrutura de ação, ou seja, um dos seus princípios fundamentais a declaração coloca que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994 p. 17-18).

Os sujeitos ao qual o texto se refere, constituem público amplo, aspecto que sinaliza para a expansão da compreensão de uma política educacional inclusiva. Importa destacar que aqueles que sofrem processos de discriminação negativa, são agregados às demandas da educação inclusiva. Dito de outro modo, grupos em condições sócio-econômicas e culturais complexas, sujeitos com deficiência, em situação de vulnerabilidade social e outros, constituem a população a ser prevista em uma política educacional inclusiva. Cabe atentar para o destaque de Zeppone ao lembrar que a Declaração de Salamanca “tem duas demandas principais, a promoção efetiva da acessibilidade aos sistemas educacionais enquanto direito de todas as crianças, com enfoque para aquelas com necessidades educacionais especiais, e o foco na qualidade da educação ofertada”. (ZEPPONE, 2011, p. 367). A Declaração teve o intuito de incorporar em suas metas e ações, os “planos nacionais, regionais e locais, inspirados na vontade política e popular de alcançar a educação para todos”. (ZEPPONE, 2011, p. 367)

Anterior a esses documentos internacionais, em nosso país, na Constituição Federal, de 1988, a educação é definida como um direito de todos, que deve garantir o desenvolvimento pleno das pessoas, a cidadania e a preparação para o trabalho (BRASIL, 1988). Fica estabelecido o objetivo de promover a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art. 206) e a inclusão por meio do atendimento educacional especializado ofertado, preferencialmente na escola regular. Em 1990, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, instituído pela Lei nº 8.069/90, é reafirmado no Capítulo IV, o direito ao atendimento especializado corroborando a obrigatoriedade dos pais matriculem seus filhos em instituições de ensino da rede regular (BRASIL, 1990, Art. 54).

A partir disso, nosso país, como signatário em acordos internacionais, que objetivam a qualificação e universalização da educação, passa a encaminhar as ações educacionais para uma perspectiva política inclusiva. Os documentos trazem princípios, metas e práticas para que os países participantes tenham êxito nos processos que efetivem a todos o acesso, a permanência na escola, o desenvolvimento e a aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, traz em seu texto a configuração política que diverge dos encaminhamentos internacionais. Nela fica evidente o investimento em um processo de “integração instrucional”. Essa

investida política na educação das pessoas com deficiência, condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994, p.19).

Em termos legais, o marco da inflexão política para a inclusão, está na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A LDB apresenta um capítulo específico para a Educação Especial e demarca uma condição política que reforça o que organismos internacionais têm previsto para a Educação, ou seja, a “conscientização da sociedade sobre o direito e a necessidade do acesso das pessoas deficientes à educação, à reabilitação e ao trabalho”. (ONU, 1981, p. 13). Portanto, institui-se a necessidade de os sistemas de ensino assegurarem aos alunos “currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996, Art. 59).

Importa destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias, devendo estar vinculada ao mundo do trabalho e a prática social.” (ALVES, DUARTE, 2011, p.211) A Educação Especial, definida como uma modalidade de educação escolar, deve ser ofertada preferencialmente nas escolas regulares (BRASIL, 1996, Art. 58). Salva-se condições específicas ao aluno, que tem a sua presença em classes comuns do ensino regular inviabilizada, pela oferta de serviço especializado e ainda, a Terminalidade Específica aos alunos que não consigam atingir os níveis estabelecidos para a conclusão do Ensino Fundamental.

A justificativa legal para a garantia de promoção de uma educação para todos inscreve-se na necessidade política de respostas aos problemas educacionais existentes onde “os discursos que estão produzindo a necessidade de [que] todos os sujeitos ingressem na escola, seja criança, jovem ou adulto, passam a constituir as práticas escolares e não-escolares”. (SARDAGNA, 2007, p. 183-184). Com isso, por meio de “processos de significação, vão se produzindo modos específicos de ser aluno, sujeito, cidadão, etc. cujos sentidos estão articulados aos discursos econômicos, sociais, culturais em âmbito nacional e internacional”. (SARDAGNA, 2007, p.184).

Em vista da efetivação de condições de participação dos sujeitos com deficiência, foi sancionada, em 19 de dezembro de 2000, a Lei nº 10.098. Esta Lei estabelece, entre outros aspectos, as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida em todos os espaços. A acessibilidade se consolida “mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2000, Art. 1º).

A partir do enfoque na promoção da participação dos sujeitos com deficiência, conceitua-se a acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000, Art 2º, Inciso I). Importa destacar que a promoção da acessibilidade pela via legal, reverbera o movimento político de luta e de reivindicação das pessoas com deficiência pela possibilidade de participação e de desenvolvimento de suas potencialidades em todos os espaços da sociedade.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº. 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Estas Diretrizes, passaram a compor o panorama na política de inclusão, instituindo a necessidade dos sistemas de ensino “matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001, Art. 2º). Esse documento reforça os pressupostos colocados pelo texto da Lei de Diretrizes e Bases e, “defende a inclusão como a reestruturação do sistema educacional para que a escola se torne um ambiente democrático e competente para o trabalho com todos os alunos.” (ALVES, DUARTE, 2011, p. 2013).

Consoante aos dispositivos legais internacionais, na primeira década do século XXI, importantes investimentos em prol da inclusão escolar passam a ser referendados pelo Estado Brasileiro. Com isso, “as instituições educacionais vão sendo constituídas em uma proliferação de discursos no seu cotidiano. São práticas que se traduzem em novas políticas, produzindo novos sentidos, estabelecendo novas relações”. (SARDAGNA, 2007, p. 175).

A política de inclusão escolar, começa a definir seus contornos a partir de programas de formação de professores, por meio de ações para a erradicação do analfabetismo e da promoção de um processo educacional universal através de investimentos no financiamento educacional pelos índices de matrículas registrados. Isso implica repensar a organização de escolas e classes especiais, o que requer uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008). A inclusão escolar, passa a ser inserida “no enquadramento mais amplo dos novos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos presentes no mundo contemporâneo”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 16).

Em conformidade com essa configuração política da educação nacional, em 2001, o Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, instituiu as diretrizes educacionais para a década, objetivando a expansão e qualificação da educação de pessoas com deficiência no cenário nacional. Neste Plano, são estabelecidas cinco prioridades, dentre elas, a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e, a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria, bem como, ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino. Nesse documento fica demarcada a necessidade de assegurar o atendimento de todos os alunos no ensino fundamental na década e, para isso, garantir escolas adaptadas e com padrões mínimos de qualidade.

Observa-se que a lógica da discriminação e o desenvolvimento de práticas de exclusão e/ou segregacionistas passa a ser contrastada pela prevalência de discursos que prezam as condições peculiares de desenvolvimento humano. Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ampliou debates políticos acerca da inclusão de sujeitos com deficiência em escolas regulares e classes comuns. O objetivo dessa política foi além de garantir o acesso, pedagógico e estrutural, desenvolver condições para a permanência dos sujeitos com deficiência nos espaços educacionais. Nesse viés, Veiga-Neto e Lopes, (2007, p. 949), alertam acerca dos princípios políticos que envolvem o respeito à diferença em uma política inclusiva. Para os autores,

[...] ao traterem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Desse modo, ao invés de promover – uma

educação para todos -, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente.

O documento da Política de educação inclusiva, fomentou a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas regulares, realizado por professores especializados na área. O propósito do AEE está em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008). Contudo, importa destacar que apenas a oferta do AEE no espaço da escola regular não configura a condição necessária para minar as problemáticas que envolvem a inclusão em ambiente escolar. Para Carvalho (2013, p 266) o documento caracteriza a inclusão escolar de uma maneira limitada, na medida que considera como uma modalidade que se integra a escola comum por meio do AEE. Esse documento pode ser interpretado como um investimento político para que a resolução dos dilemas que englobam a educação inclusiva seja minimizada, considerando a oferta de recursos pedagógicos por professores especializados em AEE.

O decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que institui legalmente em nosso país a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), foi incorporado à legislação brasileira em forma de emenda constitucional. O documento é norteado por princípios resultantes da demanda da participação de organizações civis de pessoas com ou sem deficiência. O texto da convenção tem consonância com a Declaração dos Direitos Humanos assegurando os direitos dos sujeitos com deficiência e buscando promover o respeito e a superação de desigualdades instituídas no cenário social de nosso país.

No texto da Convenção, a conceituação da Deficiência inscreve-se em um paradigma mais amplo, ou seja, enquanto condição individual, mas também das barreiras sociais instituídas à participação da pessoa com deficiência. Portanto, compreende-se que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. (UNESCO, 2007, Preâmbulo).

No Documento, a acessibilidade passa a ser compreendida como “ferramenta para que as pessoas com deficiência atinjam sua autonomia em todos os aspectos da vida”. (VITAL; QUEIROZ, 2008 p. 46). Nesse sentido, a educação das pessoas

com deficiência passa a ser inscrita em um paradigma mais amplo que despreza práticas de discriminação e que reforça o investimento político na igualdade de oportunidades e acesso de todos. Para Caiado (2009, p. 329), o “conceito de acessibilidade abrangeria desde a definição de políticas públicas até os recursos mais simples que o professor possa utilizar em sala de aula para superar as barreiras que impedem seu aluno com deficiência de aprender”.

Nos investimentos que o Estado brasileiro dispôs para a concretização de uma política educacional inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, busca colocar em operação os princípios da Política de 2008 por meio da efetivação do AEE na Educação Básica. Neste Documento destaca-se que os recursos de acessibilidade na educação compreendem:

aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009, Art. 2º, Parágrafo Único).

Para a atuação no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. (BRASIL, 2009, Art.12). Neste contexto, importa destacar que, as atribuições previstas para o profissional que atua no AEE abarcam práticas que visam:

identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; *acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola*; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; *orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno*; ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; *estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares*. (BRASIL, 2009, Art. 13 [grifos da autora]).

Nessa condição, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, reitera-se

que “a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011, Art. 2º). Os serviços previstos são as atividades de AEE e, caracterizam o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, ou seja, aquelas que *complementam* a “formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” e ainda, aquelas que suplementam a “formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2011, Art. 2º, § 1º).

Sob a inscrição dessas prerrogativas legais, compreende-se que a inclusão escolar “se estabeleceu como uma forma produtiva e econômica de cuidado com a população e, especificamente, com cada indivíduo que a compõe”. (LOPES; RECH, 2013, p. 211). para tal, o “Estado cria condições de materialização de ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de todos em distintos espaços”. (LOPES; RECH, 2013, p. 212-213).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº. 13.005 em 2014, traz em seu texto as diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional na próxima década, considerando os diferentes níveis e modalidades de ensino. Prevê-se o cumprimento dessas metas ao longo da década, considerando para tal, o compromisso dos entes federados. Com o objetivo de universalizar e qualificar a educação nacional, são definidas 20 metas que tratam de diferentes aspectos da educação, dentre eles, a universalização da educação infantil, do Ensino Fundamental, a alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental, entre outros.

A meta quatro trata da universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e estabelece as estratégias que devem ser adotadas em vista da redução das desigualdades e da valorização da diversidade. Para tal, destaca-se enquanto estratégia, a necessidade de

garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (BRASIL, 2014, Estratégia 4.4).

Além disso, compreende-se fundamental para a década (2014-2024), a manutenção e a ampliação de

programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2014, Estratégia 4.6).

Nesse viés, estima-se a necessidade de “ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2014, Estratégia 4.13). Por meio da ampliação das equipes de profissionais, objetiva-se “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado”. Em consonância com a política educacional inclusiva, além dos investimentos para a efetivação das condições de acesso, permanência, aprendizado e amplo desenvolvimento, “podemos verificar a proliferação de práticas escolares que direcionam suas ações aos interesses e necessidades individuais, considerando não apenas a deficiência, mas as capacidades individuais de cada sujeito”. (FROHLICH; LOPES, 2018, p. 1006).

Nesse cenário, em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei tem como objetivo assegurar ao sujeito com deficiência o acesso e a permanência a um sistema educacional inclusivo. Pela configuração de um sistema educacional inclusivo, objetiva-se efetivar processos e práticas educacionais que promovam às pessoas com deficiência, “o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.”(BRASIL, 2015, Art. 27).

Na garantia legal de um sistema educacional inclusivo que contemple todas as etapas do ensino e que se configure ao longo da vida dos sujeitos, preconiza-se “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, Art. 27). Nessa conjuntura legal, pode-se observar que

Com direitos formalmente respeitados e somados à potencialização discursiva da igualdade – através da distribuição de recursos, cotas etc. –, os indivíduos, alvo das políticas de inclusão e dos programas de ação social e inclusão, são posicionados frente a frente a suas capacidades e condições de superação. (LOPES; RECH, 2013, p. 214).

Assim, potencializar a vida, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos, é a premissa que a educação neste início de século XXI é acionada a assumir. Nessa arquitetura política, a formação inicial docente passa a ser acionada em suas práticas, a considerar processos que promovam o desenvolvimento de todos. É sobre a formação docente que passo a me inclinar na seção que segue.

### 3.1 A Formação docente Inicial e a Política de Inclusão Escolar

Analisar e discutir a formação docente requer atentar aos processos sociais, culturais, econômicos e políticos que envolvem a constituição ética da profissão. Os distintos enfoques analíticos abordados no processo formativo do acadêmico de Pedagogia podem conduzir a investimentos analíticos substanciais no exercício da prática pedagógica. São os tensionamentos realizados nas diferentes disciplinas cursadas, nas atividades de monitoria, de pesquisa e de extensão que mobilizam a efetivação de práticas pedagógicas vigilantes às demandas dos sujeitos escolares. Além disso, pensar um currículo atento às especificidades de desenvolvimento dos estudantes e um planejamento pedagógico inscrito na afirmação de possibilidades de aprendizagem singulares, constitui-se uma prática formativa permanente.

Neste viés, compreendo que, os investimentos na formação inicial contribuem de modo ímpar na constituição profissional dos docentes que ingressam no mercado de trabalho. Para Bahia e Fabris, a docência “é uma prática que expressa uma forma de ser e de agir de um sujeito quando em exercício da prática docente, isto é, quando ocupando a posição de professor, na sua função de condutor de condutas”. (2021, p. 200). Trata-se, segundo as autoras, de “propor a docência como um ensaio”. (BAHIA; FABRIS, 2021, p. 202). Neste aspecto, importa compreender que a docência enquanto ensaio, “não se constitui apenas em repetição, mas como espaço para pensar o que ainda não foi pensado”. (BAHIA; FABRIS, 2021, p. 202).

A docência, atenta aos significados culturais e sócio-políticos, em que os estudantes se encontram inscritos, promove possibilidades de ampliar o repertório tanto dos conhecimentos científicos, quanto dos significados culturais. Nessa condição”, a formação de professores é um dos pontos críticos que podem influenciar na qualitativa efetivação das políticas inclusivas e consolidação da inclusão escolar”. (SOUZA, PRAIS, 2017, p.131).

Portanto, em uma política educacional inclusiva, a docência é convocada a assumir a responsabilidade pela formação de sujeitos de modo amplo, considerando as peculiaridades cognitivas e de desenvolvimento. Isso não infere uma leitura da ordem da incapacidade, muito para além das dificuldades, o desenvolvimento do estudante, a partir de princípios éticos da prática docente, reverbera um leque de

possibilidades pedagógicas. A afirmação de modos de aprendizagem específicos e singulares, requer do docente que ele assuma a atenção e a responsabilidade com o princípio político de afirmação da diferença, enquanto condição de vida do sujeito. Além disso, torna-se crucial ao profissional da educação, a atenção a demandas específicas além de promover por meio de recursos distintos e criativos, o desenvolvimento das capacidades individuais de todos os estudantes.

Retomando os documentos da Declaração de Salamanca e da Declaração Mundial de Educação para Todos, citados anteriormente, fica demarcada a prevalência de investimentos em um processo formativo que considere a educação como espaço de ressignificação política da diferença. Dito de outro modo, a formação docente “deve estar em consonância [com os] resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados”. (UNESCO, 1990, p. 11).

Para isso, “currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação”. (UNESCO, 1990, p.11). Nessa via, entende-se que o “proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição”. (UNESCO, 1990, p.14). A partir da consolidação das ações pelas demandas estratégicas da inclusão escolar, o docente é simultaneamente um sujeito ativo na política de inclusão escolar, e também, o protagonista das condições específicas que acionam o desenvolvimento dos sujeitos educacionais.

Para tanto, convoca-se uma ação política estratégica ao docente, que entre outros aspectos, contemple investimentos para a configuração de uma educação comprometida com as demandas de estudantes e comunidades escolares. Isso requer ter claro que “o êxito das atividades de Educação para Todos dependerá fundamentalmente da capacidade de cada país conceber e executar programas que reflitam as condições nacionais”. (UNESCO, 1990, p. 18). Portanto, torna-se “indispensável uma sólida base de conhecimentos, alimentada pelos resultados da pesquisa, lições aprendidas com experiências e inovações, tanto quanto pela disponibilidade de competentes planejadores educacionais”. (UNESCO, 1990, p.18).

Nesse cenário, se o profissional da educação é aquele que se encontra em uma condição estratégica, deve-se acionar o Estado para a efetivação das garantias institucionais, ou seja, “há a necessidade de o Estado criar condições de atingir a população recrutando agentes pertencentes às variadas tramas sociais”. (LOPES; RECH, 2013, p. 214).

Em nosso país, seguindo as orientações estabelecidas pelas agendas de organismos internacionais, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelece “que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. (BRASIL, 2002, Art. 7º, Inciso VIII). Esta Resolução, prevê que a organização curricular de cada instituição deverá observar nas orientações inerentes à formação para a atividade docente, o ensino visando à aprendizagem do aluno e o acolhimento e o trato da diversidade (BRASIL, 2002).

Se olharmos esta Resolução a partir de um contexto histórico mais amplo, verifica-se uma importante inflexão cultural em respeito à diversidade, considerando a ação docente. Em 1976, no II Plano Setorial da Educação e Cultura, previa-se a necessidade de atentar na formação docente a ampliação da visão pedagógica, pois compreende-se que é crucial “treinar o pessoal docente das escolas regulares que devam receber, para integração, os alunos subdotados”. (BRASIL, 1976, p.56).

Assim, a necessidade de qualificação e formação para a atuação com os sujeitos com deficiência constituía uma demanda formativa. Em decorrência dos acordos internacionais, a política brasileira voltada à educação dos sujeitos com deficiência tornou a formação docente um dos pilares centrais de investimento na educação nacional. Em 1994 a Política Nacional de Educação Especial apresentou como uma das problemáticas

Despreparo dos docentes e técnicos das escolas regulares para atender o alunado da educação especial, provocado pela inadequação curricular dos cursos de formação de magistério, a nível de 2o e 3o Graus. (BRASIL, 1994, p.32)

Destaca-se que no documento é expressa a diretriz de produção, em uma parceria entre o governo federal e órgãos de ensino superior, de amplo programa de formação e/ou especialização de recursos humanos na área de Educação Especial (BRASIL, 1994). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, “recomenda que os sistemas de ensino devam assegurar aos educandos com necessidades educacionais, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (BRABO, 2018)

A resolução nº 2 de 2001, declara que a atuação com a Educação Especial cabe fundamentalmente a dois profissionais: o professor capacitado e o professor especializado. A partir de investimentos específicos na formação inicial, o professor capacitado, pode atuar nas demandas da área de Educação Especial, desde que comprovado em seu currículo, ter cursado disciplinas que compreendam aspectos centrais às necessidades e peculiaridades dos sujeitos com deficiência, ou seja,

perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001, Art 18 )

Já o professor especializado, é caracterizado como aquele profissional que desenvolve competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas no contexto da educação das pessoas com deficiência. Portanto, um profissional que além de pensar nas práticas pedagógicas, mobiliza nos profissionais da educação, processos de ressignificação do currículo e da estrutura do planejamento educacional.

A Resolução nº.1º de 2006, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Na Resolução, destaca-se a relevância de compreender, desde a formação inicial, que a atuação pedagógica requer “o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania”. (BRASIL, 2006, Art. 3º, Inciso I). Para isso, os profissionais da educação devem “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de

natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. (BRASIL, 2006, Art. 5º, Inciso X).

No Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência até 2024, a formação e qualificação dos docentes é apresentada como estratégia para o cumprimento das 20 metas previstas para educação no decênio. Nesse contexto, objetiva-se

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)

As Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, definem orientações para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. O documento identifica a formação inicial e continuada na área da educação como a preparação e o desenvolvimento de profissionais que irão exercer a docência na educação básica, em diferentes níveis e permeado por diferentes modalidades. Essa formação deve ser ofertada pelas instituições de ensino superior de maneira articulada com as políticas públicas vigentes, associando no currículo do curso o ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo o documento a formação dos profissionais da educação deve ser “pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente” (BRASIL, 2015, p. 6), conferindo a “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”. (BRASIL, 2015, p. 6).

Na Lei Brasileira de Inclusão de 2015, no capítulo que trata do direito à educação do sujeito com deficiência, destaca-se, enquanto diretriz para a efetivação da inclusão no sistema educacional, a relevância em assumir práticas pedagógicas inclusivas na formação inicial e continuada de professores, ofertando especialização em Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2015). Em 2017 foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo e seu texto determina como objetivo dar acesso às mesmas habilidades e competências para diferentes alunos, independente das condições geográficas,

sociais, econômicas e físicas. Na introdução do documento é afirmado que a União tem como preceito primordial a fiscalização da formação inicial e continuada dos docentes. Para tal,

A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017, p.21).

Assim, destacados os marcos legais que instituem os princípios norteadores das práticas pedagógicas na educação das pessoas com deficiência, em uma política de educação inclusiva, compreendo que desafios múltiplos permeiam a profissão docente. A possibilidade de ampliar o leque analítico do acadêmico em formação na licenciatura em Pedagogia, torna-se um fator crucial para a efetivação da política de inclusão escolar. Distintas possibilidades de inscrição da estrutura curricular na prática pedagógica constituem a referência para a escola voltada à significação política da diferença. Creio que, a possibilidade de arriscar-se no desconhecido, implica assumir a responsabilidade ética com a formação de qualidade em distintos espaços educacionais de nosso país. Sobre este aspecto, passo a discutir nas seções que seguem, questões específicas da análise acerca dos efeitos dos saberes do campo da Educação Especial na formação em licenciatura em Pedagogia na UFRGS.

## **4. Formação Docente Inicial: Para além da Instrumentalização pedagógica**

Nas seções que seguem, desenvolvo a análise da pesquisa realizada acerca dos discursos do campo da Educação Especial na formação docente em Pedagogia. Desdobro a discussão em duas seções, na primeira o enfoque analítico está sobre os dois documentos do Projeto Pedagógico de Curso em Licenciatura em Pedagogia, nas suas versões de 2007 e de 2018.

### **4.1. Formação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

Na análise empreendida sobre os documentos legais que tratam da educação nacional em uma perspectiva inclusiva, atentei para as questões relacionadas à formação docente. Nesse investimento analítico passei a olhar para o Projeto Pedagógico de Curso em Licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Este documento compreende duas versões, uma do ano de 2007 e outra de 2018. Ambos elencam uma série de questões substanciais ao percurso formativo do acadêmico. O PPC de 2007 se apresenta como uma reformulação curricular decorrente das demandas legais especificamente, pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de licenciatura em Pedagogia na Resolução CNE/CP nº. 1/2006.

Já o PPC de 2018 decorre de demandas apresentadas em políticas educacionais mais recentes, dentre elas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Resolução CNE/CP nº 2/2015 que trata das Diretrizes Curriculares para Formação dos Professores em articulação com os tensionamentos políticos da formação docente mobilizados pelos docentes da Pedagogia, constituem cenário importante para a reformulação do Projeto curricular do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRGS.

Na consolidação das demandas políticas, sociais, culturais e econômicas da formação docente, constata-se que ambos documentos estão ordenados às políticas de educação vigentes em nosso país. Segundo Agapito e Ribeiro, a

formação inicial dos professores “é o momento no qual os professores precisam adquirir o corpo teórico/prático que oficialmente os habilita a lecionar”. (2016, p.3)

O Perfil de egresso na licenciatura em Pedagogia UFRGS, explicitado no PPC de 2018, prevê um percurso formativo onde os acadêmicos sejam “capacitados para o exercício da docência junto a crianças, jovens e adultos, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares ou não escolares”. (UFRGS, 2018, p.5). Para tal, a inscrição formativa do acadêmico deve perpassar por perspectivas sociais, críticas, investigativas e interculturais que possibilitem olhares múltiplos no exercício da profissão. Esse perfil é constituído pelo enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades, organizadas a partir do Parecer CNE/CP 5/2005 e divididos em 16 objetivos que preveem o exercício profissional do egresso.

Considerando a política educacional brasileira, com enfoque na educação inclusiva, reconheço que as competências e habilidades previstas para a formação docente em Pedagogia na UFRGS, condicionam um perfil profissional capacitado a “identificar, com postura investigativa, integrativa e propositiva, problemas socioculturais e educacionais em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” (UFRGS, 2018, p. 6). Para tal, o profissional formado no curso de licenciatura em Pedagogia da UFRGS, necessita “demonstrar consciência da diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (UFRGS, 2018, p.6).

A ordem discursiva instituída no Documento de 2018, apresenta importante acento na formação de um profissional atento às especificidades das condições humanas. O PPC de 2007 traz em seu texto poucas passagens em referência a uma formação docente que contemple preceitos de uma política educacional inclusiva. No documento, verifica-se que o curso de licenciatura em Pedagogia objetiva preparar o egresso para “organizar a ação educativa de forma a contemplar a diversidade das crianças e jovens e adultos, e, ainda, instrumenta-las para a inclusão no ambiente escolar e nos contextos sócio-históricos e culturais em que vivem” (UFRGS, 2007, p. 4).

Cabe destacar que a Resolução CNE/CP nº 01 de 2006 que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de licenciatura em Pedagogia, destaca necessidade da organização da estrutura curricular do curso em três núcleos fundamentais, ou seja, um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional e, um terceiro núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular.

No segundo núcleo destaca-se que o processo formativo invista no “aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais a necessidades sob a ótica de formação de pedagogos”. (BRASIL, 2006, Art. 6º, Inciso II). Além disso, no terceiro núcleo, destaca-se a relevância de investir nas “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos”. (BRASIL, 2006, Art. 6º, Inciso III).

Assim, conforme previsto no Documento das Diretrizes Curriculares para o Curso de licenciatura em Pedagogia, a reformulação curricular, em âmbito nacional, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia passou a ser considerada uma necessidade emergente. Entre outros aspectos, as distintas habilitações previstas na formação do pedagogo, deixaram de existir. O enfoque na formação do pedagogo deverá se dar de forma integral em todas as funções que implicam na sua profissão, ou seja, o exercício da docência “na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (BRASIL, 2006, Art. 2º).

No contexto de reestruturação nacional da formação em Pedagogia, o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia na UFRGS também foi reformulado e vigorou de 2007 até o segundo semestre de 2018. Assim, o curso de licenciatura em Pedagogia da UFRGS, constitui-se como “um curso de formação de profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal”. (UFRGS, 2007, p.1).

Nessa condição, atento para a grade curricular específica de cada versão do PPC do Curso, mais especificamente, atento para as disciplinas que abordam os saberes da Educação Especial, a etapa, carga horária, o caráter (optativo ou obrigatório) dentro do currículo de percurso de formação dos egressos. Sistematizo as informações das disciplinas nos quadros que seguem:

**Quadro 3 - Saberes do campo da Educação Especial no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia na UFRGS (2007)**

Projeto Político Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia UFRGS - 2007				
Disciplina	Etapa	Caráter	Créditos	Carga Horária
Educação Especial e Inclusão	1	Obrigatória	3	45h
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	2	Obrigatória	2	30h
Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos	8	Obrigatória	2	30h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

**Quadro 4 - Saberes do campo da Educação Especial no Projeto Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia na UFRGS (2018/2)**

Projeto Político Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia UFRGS - 2018/2				
Disciplina	Etapa	Caráter	Créditos	Carga Horária

Educação Especial e Inclusão	2	Obrigatória	3	45h
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	2	Obrigatória	2	30h
Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos	4	Obrigatória	3	45h
Seminário de Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado	5	Alternativa	2	30h
Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado	5	Alternativa	7	105h
Seminário de Estágio de Docência I: Educação Especial, Processos e Práticas	5	Alternativa	2	30h
Estágio de Docência I: Educação Especial, Processos e Práticas	5	Alternativa	7	105h

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao analisar a estrutura curricular presente no PPC de 2007, verifico que a carga horária de 3.200 horas do Curso está dividida em 2.800 horas voltadas às atividades formativas divididas em distintas disciplinas e seminários que contemplam o aporte teórico dos estudos previstos para a licenciatura em Pedagogia da UFRGS. Além dessas atividades, há a organização de atividades práticas, contemplando um total de 300 horas para realização de prática de estágio docente. Esta prática pode ser desenvolvida em distintas possibilidades, ou seja, nas modalidades que contemplam a Educação Infantil de 0 a 3 anos, ou 4 a 7 anos, ou ainda no Ensino Fundamental - anos iniciais, de 6 a 10 anos, ou na EJA. São

previstas ainda 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, desenvolvidas por meio de atividades na iniciação científica, na extensão e na monitoria. (UFRGS, 2007). Vale atentar que o curso de licenciatura em Pedagogia na UFRGS, até 2018/2 era organizado em 8 eixos, organizados em etapas, são elas respectivamente:

**Quadro 5 - Etapas de formação da matriz curricular do PPC 2007.**

- 1ª Etapa:** Educação e Sociedade;
- 2ª Etapa:** Infâncias, Juventude e Vida Adulta;
- 3ª Etapa:** Gestão da Educação: Espaços escolares e Não-Escolares;
- 4ª Etapa:** Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo;
- 5ª Etapa:** Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades;
- 6ª Etapa:** Saberes e Constituição da Docência;
- 7ª Etapa:** Constituição da Docência: Práticas Reflexivas; e
- 8ª Etapa:** Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos.

Na primeira etapa do Curso, onde são desenvolvidos estudos que englobam o eixo da Educação e Sociedade, é desenvolvido um percurso de investimento no aprofundamento das ações que englobam o processo educacional de pessoas com deficiência e as especificidades das práticas pedagógicas em consonância com as peculiaridades dos sujeitos. (UFRGS, 2007). É na primeira etapa que está alocada a disciplina Educação Especial e Inclusão, com carga horária de 45h e de caráter obrigatório. Cabe destacar que não fica explícita a concepção político-filosófica assumida nos saberes que englobam os processos educacionais das pessoas com deficiência e da política de inclusão escolar abordada nas diferentes disciplinas desenvolvidas neste eixo, inclusive Educação Especial e Inclusão.

Importa atentar que, a partir do final da primeira década do século XXI, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que institui as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores em consonância com o Plano Nacional de Educação de 2014, dentre outros marcos legais, enfatiza-se a necessidade da reformulação curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, considerando para tal, o avanço na qualificação dos saberes dos profissionais da educação a partir da formação

inicial. Assim, o Projeto Político Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia UFRGS - publicado em 2018, objetiva “imprimir uma lógica inclusiva nessa formação, capacitando os egressos a trabalharem com as diferenças decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (UFRGS. 2018, p.5). Verifica-se por meio desta afirmação, um alinhamento aos discursos que acionam a política educacional inclusiva, destacando-se uma formação que contemple as especificidades do público-alvo da Educação Especial.

No Projeto Político Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia UFRGS que vigora desde 2018, o curso é dividido em 5 eixos. Os eixos integram-se durante o percurso acadêmico com as diferentes atividades teórico-práticas. São eles:

**Quadro 6 - Eixos de formação da matriz curricular do PPC 2018.**

<b>1º Eixo:</b> Formação científico-intelectual
<b>2º Eixo:</b> Fundamentos da educação
<b>3º Eixo:</b> Processos de aprendizagem e ensino
<b>4º Eixo:</b> Gestão educacional
<b>5º Eixo:</b> Educação e diversidade
<b>6º Eixo:</b> Prática pedagógica

Conforme verificado no PPC do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRGS, observa-se um pequeno aumento da carga horária, ou seja, passa-se de 3.200 horas para 3.255 horas. A carga horária prevê 1.965 horas para o desenvolvimento das disciplinas obrigatórias previstas no Curso. Mais 675 horas para as disciplinas eletivas, 405 horas em prática pedagógica pelo Estágio de Docência, 90 horas para Trabalho de Conclusão de Curso e 100 horas de atividades curriculares complementares. Nesse contexto, destaca-se o espaço de atuação pedagógica a partir do Estágio de Docência I - desenvolvido em uma das áreas: Educação Especial, Educação Social e do Campo e Gestão Educacional, a partir de

uma carga horária de 105 horas. O documento prevê que a prática docente prevista no Estágio de Docência I, integraliza as “horas destinadas ao exercício da prática profissional do pedagogo em diferentes áreas de atuação que não implicam regência de classe.” (UFRGS, 2018, p.12). Cabe atentar ao fato que o acadêmico tem a opção de cursar as disciplinas Seminário Estágio de Docência I: Educação Especial, docência e atendimento educacional especializado ou Seminário de Estágio de Docência I: Educação Especial, processos e práticas em suas respectivas práticas.

Nos quadros que seguem, a partir do PPC do Curso de licenciatura em Pedagogia de 2018, destaco disciplinas que trazem em sua súmula aspectos próprios dos saberes do campo da Educação Especial no Curso.

**Quadro 7 - Disciplina Educação Especial e inclusão**

<b>Etapa</b>	<b>Disciplina</b>
<b>1</b>	<b>Educação Especial e Inclusão</b>
<b>Súmula</b>	<b>Análise histórica, legislação e políticas educacionais da educação especial no cenário internacional e nacional. Cultura e representação de/sobre os sujeitos da educação especial. Inclusão e acessibilidade nos espaços educacionais. Acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.</b>

Fonte: Elaborado pela autora. (2021).

**Quadro 8 - Disciplina Educação Especial, Docência e Processos inclusivos.**

<b>Etapa</b>	<b>Disciplina</b>
<b>8</b>	<b>Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos</b>

<p><b>Súmula</b></p>	<p>Análise da prática pedagógica no contexto da educação especial/inclusão escolar: Identificação do público-alvo-sujeitos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; currículo e processos avaliativos; docência compartilhada e o trabalho produzindo redes; o atendimento educacional especializado como apoio aos professores do ensino comum. Inclui atividades práticas voltadas à formação de professores.</p>
----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora. (2021).

As disciplinas presentes nos quadros acima pertencem ao eixo Educação e Diversidade. A disciplina Educação Especial e Inclusão é ministrada na primeira Etapa 8 do Curso, ao analisar sua súmula pode se identificar um enfoque em discussões que partem de uma visão histórico-política de processos e práticas de educação das pessoas com deficiência. Além disso, observa-se uma análise das práticas de identificação dos sujeitos da Educação Especial a partir de regimes discursivos de campos de saber distintos. Nessa condição, segundo previsto pela súmula da disciplina, investe-se na discussão de questões que englobam aspectos relacionados à acessibilidade, à estruturação curricular, processos avaliativos e a configuração de estratégias pedagógicas pelo viés da inclusão escolar. Para tal, prevê-se a discussão a partir da organização de atividades articuladas entre o AEE e o trabalho desenvolvido na sala de aula de classes comuns de ensino.

Na disciplina Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos, ofertada na etapa 8 do Curso, o enfoque das discussões e estudos de aprofundamento está na ação docente e práticas pedagógicas alinhadas a espaços escolares inclusivos. Nesse sentido, Amorim e Fernandes entendem que é “imprescindível que os cursos de formação de professores para a Educação Básica considerem a atividade prática do futuro professor como parte constitutiva de sua formação”. (2018, p. 90).

Na sequência, destaco outras duas disciplinas a partir do PPC do Curso de licenciatura em Pedagogia de 2018, que trazem em sua súmula aspectos próprios dos saberes do campo da Educação Especial no Curso na prática docente. As disciplinas de Seminário de Estágio e de Estágio I, pertencem ao eixo Prática Pedagógica e fazem parte das práticas docentes propostas pelo curso em áreas que não implicam em regência de classe. O Seminário de Estágio de Docência I:

Educação Especial, Processos e Práticas propõe o aprendizado de uma atuação docente, envolvendo planejamento e prática, voltada à perspectiva inclusiva e que promova acessibilidade, permanência, participação e aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial em espaços escolares e não escolares.

Já o Seminário de Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado propõe para o egresso a o aprendizado de analisar práticas de inclusão no ensino regular por meio de acompanhamento, observação e intervenções orientadas nos processos de inclusão junto a professores do ensino regular e do AEE. A disciplina envolve aprendizados sobre o AEE e seu papel na comunidade escolar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia o curso deve assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em forma de estágio. Isso pode ser visualizado nos quadros que seguem:

**Quadro 9 - Disciplina Seminário de Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado**

Etapa	Disciplina
5	Seminário de Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado
<b>Súmula</b>	Análise da prática pedagógica em escolas de ensino regular, com destaque para as trajetórias escolares de alunos com deficiência em situação de inclusão escolar. Proposta de acompanhamento, observação e intervenção dirigida ao trabalho dos professores especializados em educação especial em parceria com os docentes do ensino comum. Processos de identificação dos alunos público-alvo da educação especial; análise relativa ao currículo e à avaliação; docência compartilhada e trabalho em rede; atendimento educacional especializado como apoio pedagógico aos alunos e aos professores do ensino comum.

Fonte: Elaborado pela autora. (2021).

**Quadro 10 - Disciplina Seminário de Estágio de Docência I :Educação Especial, Processos e Práticas**

Etapa	Disciplina
5	Seminário de Estágio de Docência I: Educação Especial, Processos e Práticas
<b>Súmula</b>	Ações pedagógicas para a promoção de acesso, permanência, participação e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas Habilidades/superdotação.Planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas com adaptações razoáveis para atender características singulares dos alunos e garantir o acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a autonomia e aprendizagem. Docência com alunos da educação especial,matriculados em diferentes espaços escolares e não-escolares que ofertam Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Avaliação dos percursos formativos singulares dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora. (2021).

**Quadro 11 - Disciplina Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado**

Etapa	Disciplina
5	Estágio de Docência I: Educação Especial, Docência e Atendimento Educacional Especializado
<b>Súmula</b>	Experiência profissional no campo de atuação do pedagogo, em espaços escolares e não escolares, excluindo-se regência de classe. Estágio realizado no âmbito da Educação Especial em espaços escolares de ensino regular.

Fonte: Elaborado pela autora. (2021).

### Quadro 12 - Disciplina Estágio de Docência I: Educação Especial, Processos e Práticas

Etapa	Disciplina
5	Estágio de Docência I: Educação Especial, Processos e Práticas
<b>Súmula</b>	Experiência profissional no campo de atuação do pedagogo, em espaços escolares e não escolares, excluindo-se regência de classe. Estágio realizado no âmbito da Educação Especial em espaços escolares e não escolares.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nesse investimento formativo, verifica-se um alinhamento aos marcos normativos para a formação em licenciatura em Pedagogia, ou seja, que o acadêmico, na prática de estágio possa, “proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e a gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação”. (BRASIL, 2006, p. 15).

Entendo que, diante do contexto político da educação nacional, a formação inicial na docência prescinde de possibilidades amplas de análise, discussão e constituição das práticas pedagógicas. Isso requer além da atenção às especificidades individuais dos estudantes no percurso formativo, contemplar práticas discursivas que engendram saberes de distintos campos. Pensar em uma política educacional inclusiva requer atentar às possibilidades de constituição de redes de saberes. Perspectivas teóricas múltiplas, um currículo que contemple um processo dinâmico de organização dos saberes e que considere como base, o respeito à diferença, enquanto condição ética e política dos sujeitos.

Importa atentar que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de licenciatura em Pedagogia, compreendem que “o estágio curricular deve proporcionar ao estagiário, uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições

para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional”. (BRASIL, 2006, p.15). Além disso, destaco que o percurso formativo do acadêmico do curso de licenciatura em Pedagogia compreenda “uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos”. (BRASIL, 2008, p.15).

Assim, muitos desafios permanecem na formação inicial docente. Perduram as dicotomias na compreensão da inclusão escolar de estudantes com deficiência enquanto aspecto a ser contemplado pelos saberes do campo da Educação Especial, ou então, como prática que minimiza a diferença política à diversidade. Vale destacar que não é possível engessar a educação das pessoas com deficiência em modelos pedagógicos, elemento discutido por outras pesquisas que sustentam o presente estudo. Também não é possível compreender que a formação na licenciatura em Pedagogia condicione todos os elementos necessários à educação das pessoas com deficiência. Como afirmado na introdução deste estudo, muito mais que um ponto de chegada, a política de inclusão escolar deve compreender tensionamentos permanentes.

## 5. Considerações finais

A formação docente é revestida pelo modo em que os saberes do campo educacional são acionados e condicionados em distintos regimes discursivos. É muito mais que um investimento profissional, trata-se de assumir compromissos políticos e éticos na consolidação de uma sociedade justa e cidadã. Sob este prisma, a presente pesquisa objetivou investigar e analisar os efeitos dos saberes do campo da Educação Especial na formação docente em licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A construção do problema de pesquisa estruturou-se a partir dos tensionamentos nas experiências vivenciadas na trajetória como discente do Curso de licenciatura em Pedagogia.

Para tal, desenvolvi uma análise sobre os saberes do campo da Educação Especial previstos nas duas versões, 2007 e 2018, do PPC do curso de licenciatura em Pedagogia da UFRGS compreendendo os diferentes perfis profissionais a serem formados pelo curso, considerando as diferentes políticas vigentes e discursos da área da educação. Para compreender como vem sendo organizados os saberes pedagógicos em um contexto educacional inclusivo, considerando as políticas educacionais em curso em nosso país, atento aos discursos que constituem a formação docente inicial a partir de uma análise documental. A legislação educacional brasileira é marcada por alinhar-se a políticas internacionais no campo da educação. Frente a essa condição, dediquei-me à análise de documentos internacionais que subsidiam a legislação nacional em vista da promoção de uma educação para todos, destaco, a Declaração de Salamanca e a Declaração Mundial de Educação para Todos. A análise dos documentos legais abarcou o recorte temporal que compreende a década 1990 até 2015, ano da publicação da Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da pessoa com Deficiência.

Com a análise dos documentos legais que subsidiam as distintas políticas educacionais de nosso país, observo que determinados investimentos para a formação docente, têm recebido um espaço significativo para a promoção da educação para todos, acesso e permanência da educação de pessoas com deficiência. Nesse recorte, passei a analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia UFRGS na versão de 2007 e 2018. Esta análise

busca tensionar como os saberes para a educação das pessoas com deficiência são previstos na formação docente.

A graduação em Pedagogia se consolida como momento de construção de uma base de conhecimento teórico-prático para a atuação como Pedagogo nos diversos espaços educacionais. É durante este percurso formativo inicial que o egresso terá contato com as questões necessárias de caráter pedagógico na área da docência, gestão e pesquisa.

Ao realizar a análise dos Projetos Político Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia, pude perceber que os saberes do campo da Educação Especial em 2007 ainda permaneciam restritos a duas disciplinas específicas e em determinadas circunstâncias eram abordados em tópicos específicos de alguma disciplina da grade curricular. Já na versão de 2018 do PPC, a política de inclusão escolar toma uma conotação ampliada na grade curricular do Curso. Distintos enfoques analíticos são desdobrados e, no perfil profissional do docente, destaca-se a relevância de atentar à singularidade dos sujeitos escolares, dentre eles, as pessoas com deficiência.

O PPC de 2007 apresentava uma proposta de instrumentalização do profissional para a atuação em Educação Especial. Com as mudanças nas políticas e discursos o PPC do curso (2018), em vigência, demonstra um avanço e assegura aos acadêmicos inserção em conhecimentos e práticas previstas na legislação nacional. Especificamente no que tange a política de inclusão escolar, busca atentar a proposição de práticas de atuação dos acadêmicos em espaços de educação de pessoas com deficiência. Percebo assim que uma política educacional inclusiva não reporta estratégias de acionamento de saberes específicos do campo da Educação Especial, mas estabelece práticas que mobilizam saberes distintos, criam possibilidades de ressignificar o currículo e aciona a compreensão política de diferença no planejamento pedagógico.

## Referências

AMORIM, Aline Diniz de; FERNANDES, Maria José da Silva. A formação Inicial, a prática pedagógica e o processo de tornar-se professor. **Revista Práxis Educacional**.v. 14 n. 30 (2018): Dossiê Temático: Formação e Prática Pedagógica. Disponível em:< <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4362>>. Acesso em: Abril 2021.

BAHIA, S. B. M. H. ; FABRIS, Eli Terezinha Henn. A constituição do professor iniciante: articulação entre ética da partilha e experiência formativa. **Textura - ULBRA**, v. 23, p. 192-215, 2021.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. Formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: análise do percurso bibliográfico. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72692>.> Acesso em: 12 de março de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html)>Acesso em: Março de 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 de nov. 2011. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.html).>Acesso em: Abril 2021.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 1º de jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> > . Acesso em: Abril 2021.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2 de out. 2009. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) > .Acesso em: Março 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP 01 de 18/02/2002. 2002. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: Março de 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº. 8069/90. Brasília. 1990. Disponível: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.html)> Acesso em:

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html).> Acesso em:

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Congresso Nacional, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.html)> Acesso em: Março de 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>> . Acesso em: Março de 2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>> . Acesso em: Março 2021.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência: Destaque para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813/556>> . Acesso em: Abril de 2020.

CARVALHO, Erenice Natália. Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813/556>> . Acesso em: Abril de 2020.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Caderno CEDES**, Campinas, 1998. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: Março de 2020.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, maio/ago, Santa Maria. 2015.

FABRIS, E. T. H.. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os -incluídos-?. **Educação Unisinos (Online)**, v. 15, p. 32-39, 2011.

FERREIRA, W. B. 20 anos depois de Salamanca... onde estamos e para onde vamos? **Revista Poisés Pedagógica**. v. 13, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/35977>

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FROHLICH, R.; LOPES, M. C. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, v. 31, p. 995-1008, 2018.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.255-272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf>>. Acesso em:

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Currículo e educação especial: uma relação de (re)invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. In: **37ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>>. Acesso em: Abril de 2021.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago.2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: Abril de 2020

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 41-58, Ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-6538201100040005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-6538201100040005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: Abril de 2020

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, Maio, 2014. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622014000200207&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622014000200207&script=sci_abstract&tlng=pt)> . Acesso em: Março de 2021.

KRAEMER, Graciele Marjana. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Momento - Diálogos em Educação**, 29(1), 71-87. Julho, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9269/7601>> . Acesso em: Abril 2021.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs.) **A Educação e a Inclusão na Contemporaneidade**. Boa Vista: Editora UFRR, 2008, p. 29-80.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de Educação para Todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Orgs.) **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Editora Ulbra, 2007, p. 173-188.

SILVA, Luciene Maria da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.44, p. 111-133, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>> . Acesso em: Março de 2020.

VIEIRA, ALEXANDRO BRAGA; RAMOS, Ines de Oliveira ; SIMÕES, RENATA DUARTE . **Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar**. REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL, v. 32, p. 20-16, 2019. Acesso:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27314/pdf>>

VITAL, F.M.P.; QUEIROZ, M.A. Artigo 9 – Acessibilidade. In: RESENDE, A. P.C.; VITAL, F.M.P. (Coord.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

UNESCO. **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: Março de 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> . Acesso em: Março 2021.

UFRGS. COMGRAD. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2017/09/Projeto-Pedagogico-Certificado.pdf>>. Acesso em: Abril 2021

UFRGS. COMGRAD. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC\\_\\_Curso\\_PEDAGOGIA\\_FACED\\_2018\\_VERSAO-2019-1.pdf](https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2019/03/PPC__Curso_PEDAGOGIA_FACED_2018_VERSAO-2019-1.pdf) . Acesso em : Abril 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: Problematizações iniciais**. In: RECHICO, Cinara F; FORTES, Vanessa G (Orgs.). *A educação e a Inclusão na Contemporaneidade*. Boa Vista: UFRR; 2008. p.11-28.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Inclusão e Governamentalidade*. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

VITAL, Flavia Maria de Paiva, QUEIROZ, Marco Antonio. Artigo 9 – Acessibilidade. In: RESENDE, A.P.C.; VITAL, F.M.P. (Coord.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. **A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos**. Disponível:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558/2691>> . Acesso em: Abril de 2020.