



IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

MAIRA JANETE CORREA BORGES

**DIALOGANDO SOBRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA INVESTIGAÇÃO NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL (RS)**

São Borja
2022



MAIRA JANETE CORREA BORGES

**DIALOGANDO SOBRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA INVESTIGAÇÃO NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL (RS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação internacional em Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Inclusão Educacional na Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza

São Borja
2022



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

B732d Borges, Maira Janete Correa.
Dialogando sobre o processo de educação inclusiva nas políticas educacionais: uma investigação nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul-RS [recurso eletrônico] / Maira Janete Correa Borges. – Dados eletrônicos. – São Borja-RS: 2022.

81 f.: il.

Orientação: Sawana Araújo Lopes de Souza.

Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Educação inclusiva. 2. Políticas educacionais. 3. Universidades. I. Souza, Sawana Araújo Lopes de. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37.014.530 (378) (816.5)



IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRAUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

MAIRA JANETE CORREA BORGES

**DIALOGANDO SOBRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UMA INVESTIGAÇÃO NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL (RS)**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Sawana Araújo Lopes de Souza

Profa. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza
(Orientadora/PPGE/ENBER)

Danielle Ventura

Profa. Dra. Daniele Ventura de Lima Pinheiro
Examinadora Interna

Jackeline Susann Souza da Silva

Profa. Dra. Jackeline Susann Souza da Silva
Examinadora Externa

Versão final do trabalho que foi aprovado no dia 29/09/2023

São Borja
2022



AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

A família por entenderem a ausência e aos amigos que me incentivaram nos momentos difíceis.

A minha amiga Gi, pessoa maravilhosa que estava sempre disposta em me ajudar. Muito Obrigada!

A minha orientadora Sawana Lopes pelo apoio e paciência e os demais professores que contribuíram com as correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

Também gostaria de deixar um agradecimento especial a instituição, por possibilitar a execução desse trabalho.



RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral analisar a partir de uma investigação os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e nas ementas para avaliar e obter conhecimento de como a Educação Inclusiva está sendo implementada nos Cursos de Pedagogia nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Quanto aos objetivos específicos buscamos refletir sobre a educação inclusiva nas políticas educacionais; identificar sobre as concepções de educação inclusiva estão sendo problematizadas nos cursos de Pedagogia das universidades federais do Rio Grande do Sul - UFRSG e UFSM - e avaliar sobre o processo de implementação da educação inclusiva nos cursos de licenciatura em Pedagogia, além de responder nossa questão que nos levou a pesquisa sobre como a educação inclusiva está sendo implementada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) da graduação em Pedagogia nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul. Dessa maneira, propomo-nos a um trabalho de pesquisa bibliográfica e documental com a finalidade de conhecer as matrizes curriculares de cursos de Pedagogia de Universidade Federais a fim de entendermos como se dá a formação dos profissionais de Educação Especial e Inclusiva. De modo a aprofundar a pesquisa abordamos a legislação brasileira a respeito da inclusão educacional com base na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e demais decretos e portarias referentes a parte legal da Educação Inclusiva. Ainda, realizamos ampla pesquisa bibliográfica em obras de autores como Matoan (2003), Freire (2002), Mazzotta (1996), Sassaki (2003), entre outros para conhecer os estudos realizados na área e compreender os desafios que cercam a atuação na Educação Inclusiva Escolar. Também nos voltamos para a reflexão sobre as políticas de inclusão, considerando a realidade de antes e a de hoje, os paradigmas conceituais e as perspectivas fundamentadas na defesa dos direitos humanos no sentido de garantir uma prática educacional menos preconceituosa e segregacionista no que tange ao trabalho das escolas regulares quanto aos alunos com deficiência a fim de contribuir para a verdadeira inclusão e concluímos com nossa visão a respeito do tema abordado, a resposta das indagações apresentadas e da hipótese levantada.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas educacionais. Pedagogia. Universidades.



RESUMEN

Esta disertación tiene el objetivo general de analizar, a partir de una investigación, los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) y los planes de estudios para evaluar y obtener conocimiento de cómo la Educación Inclusiva está siendo implementada en los Cursos de Pedagogía en las Universidades Federales de Rio Grande do Sul. En cuanto a los objetivos específicos, buscamos reflexionar sobre la educación inclusiva en las políticas educativas; identificar sobre las concepciones de educación inclusiva que están siendo problematizadas en los cursos de Pedagogía de las universidades federales de Rio Grande do Sul - UFRSG y UFSM - y evaluar sobre el proceso de implementación de la educación inclusiva en las carreras de Pedagogía, además para responder a nuestra pregunta que nos llevó a investigar cómo se está implementando la educación inclusiva en los Proyectos Pedagógicos del Curso (PPC) de la graduación en Pedagogía en las Universidades Federales de Rio Grande do Sul. De esta forma, proponemos un trabajo de investigación bibliográfica y documental con el propósito de conocer las matrices curriculares de las carreras de Pedagogía en las Universidades Federales para comprender cómo se forman los profesionales de la Educación Especial e Inclusiva. Para profundizar la investigación, abordamos la legislación brasileña en materia de inclusión educativa con base en la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y otros decretos y ordenanzas referentes a la parte legal de la Educación Inclusiva. Además, realizamos una extensa investigación bibliográfica sobre la obra de autores como Matoan (2003), Freire (2002), Mazzotta (1996), Sasaki (2003), entre otros, con el fin de conocer los estudios realizados en la y comprender los desafíos que rodean el trabajo en Educación Escuela Inclusiva. También recurrimos a la reflexión sobre las políticas de inclusión, considerando la realidad de antes y de hoy, paradigmas conceptuales y perspectivas basadas en la defensa de los derechos humanos para garantizar una práctica educativa menos prejuiciosa y segregacionista con respecto al trabajo de las escuelas regulares y estudiantes con discapacidad para contribuir a una verdadera inclusión y concluimos con nuestra visión respecto al tema tratado, la respuesta a las preguntas presentadas y la hipótesis planteada.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Políticas educativas. Pedagogía. Universidades.



LISTA DE SIGLA

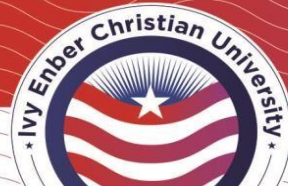
AEE – Atendimento Educacional Especializado
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI – Programa de Educação Especial
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Plano Nacional de Educação Especial
PPC – Proposta Política Curricular
SEESP – Secretaria da Educação Especial
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
PNEEPEI - Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da UFRGS

Figura 2 - Diagrama Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011)



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo do Curso de Pedagogia na UFSM e UFRGS

Quadro 2 – Componente curriculares relacionados com a Inclusão - Pedagogia UFRGS

Quadro 3 – Análise do Gráfico Comparativo dos Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRGS.

Quadro 4 – Componente Curricular Educação Especial e Processos de Educação Especial e Inclusiva - Pedagogia UFSM

Quadro 5 – Componente Curricular Fundamentos da Educação Especial Pedagogia UFSM

Quadro 6 – Componente Curricular Educação Especial e Processos de Inclusão Pedagogia UFSM

Quadro 7 – Componente curriculares LIBRAS Licenciatura - Pedagogia UFSM

Quadro 8 - Análise do Gráfico Comparativo dos Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFSM



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativos Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRGS - Total de horas do Curso e horas dos Componentes Curriculares voltados para Educação Especial

Gráfico 2 – Comparativos Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFSM - Total de horas do Curso e horas dos Componentes Curriculares voltados para Educação Especial



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 METODOLOGIA	19
1. 1 Abordagem qualitativa	20
1. 2 Pesquisa bibliográfica	22
1. 3 Pesquisa documental	25
1. 4 Caracterização das Universidades e do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul	26
1.4.1- Caracterização da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	26
1. 4. 1. 1 A Universidade Federal de Santa Maria	27
1. 4. 1. 2 A Universidade Federal de Santa Maria e o Curso de Pedagogia....	27
1. 4. 3 A Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Curso de Pedagogia	28
1. 5 Análise do conteúdo de Bardin (2011)	32
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS, HISTÓRIA E PRINCÍPIOS	35
2.1 Educação especial: conceitos e contexto histórico	35
2.2 A Educação Especial nas políticas educacionais: um debate internacional, no Brasil, no estado e no município.....	36
2. 2. 1O debate internacional	41
2.2. 2 O debate nacional	42
2.2. 3 O debate no Rio Grande do Sul	47
2.2.4 O debate no Município de São Borja (RS)	49
2.3 Os movimentos sociais que reivindicam a inclusão da Educação Especial	50
2.4 A Educação Especial na formação de professores.....	56
3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE NA UFSM E UFRGS	68
3.1 Pedagogia da UFSM	68
3.2 UFRGS e o Curso de Pedagogia	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
BIBLIOGRAFIA	80



INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a Educação Inclusiva sob a perspectiva da formação inicial de professores. Esta pesquisa está sendo realizada nos Cursos de Pedagogia das Universidades Federais/RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, especificamente nos Cursos de Pedagogia, enfocando os currículos preparatórios dos profissionais que vão trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais. Diante desse contexto, procurou-se o aprofundamento histórico da Educação Inclusiva a legislação vigente e trazer a visão de pesquisadores em educação como Freire (2002), Mantoan (2003), entre outros, a fim de estabelecer uma análise das práticas inclusivas e ao mesmo tempo refletir a respeito do tratamento dispensado aos alunos com necessidades especiais, na contemporaneidade em nosso país.

Ingressei no curso de Pedagogia- Orientador Educacional, na Pontifícia Universidade Católica (PUC/RS). Assim que concluído o curso em 1990, fui aprovada no concurso municipal na cidade de Itaqui/RS, mas não assumi. Esperei mais um tempo, pois me sentia insegura para essa caminhada. Bem mais tarde, decidi retomar e fui contratada pela Secretaria do Estado do RS, atuando como Orientadora Educacional. “Nesse mesmo momento Ingressei no curso de Pós-Graduação “*Latu sensu*” em Supervisão e Orientação Educacional, por estar muito tempo fora do contexto escolar. Durante esse percurso profissional, trabalhei em várias escolas do Estado e em todas como orientadora. Dessa maneira, fui adquirindo experiências, apropriando-me de novos conhecimentos e me sentindo mais segura.

Em 2011, fui aprovada no concurso no município da cidade de São Borja/RS, também como Orientadora Educacional, sendo nomeada em fevereiro de 2012. Assumi numa escola no turno da noite, trabalhando com alunos da Educação de jovens e adultos (EJA). A minha atuação é caracterizada por receber as famílias dos alunos menores que estão naquele momento estudando a noite e juntamente com os professores elaborar estratégias para a permanência dos mesmos, por existir muita evasão escolar.

Em 2021, fui aprovada novamente como professora Orientadora Educacional também em São Borja/RS. Atualmente trabalho em duas escolas públicas municipais, uma de Ensino Fundamental e a outra com os alunos da Educação de jovens e adultos (EJA) com características bem próprias, com o olhar bem singularizado acerca do aluno e de suas especificidades que me motivam para novos desafios.

Nas escolas onde trabalho, observo que há pouco preparo com relação ao trat com



o aluno com deficiência. Foi por esse motivo que comecei a me inquietar com essa situação e buscar maiores informações sobre os direitos desses alunos que ali estão inseridos. Muitos professores sentem-se incapazes de atuar com a inclusão por desconhecerem as características das deficiências e sentem como únicos responsáveis pela inclusão daquele aluno.

Depois desse longo período vivenciando como Orientadora Educacional as especificidades das chamadas dificuldades de aprendizagem, do fracasso escolar e, sobretudo, com a ideia da inclusão, percebi a necessidade de complementação em minha formação. Dessa forma, o mestrado vem para eu entender através da pesquisa o que as universidades federais oferecem nos dias atuais para a formação dos professores nos cursos de graduação em Pedagogia, focando na formação inicial de professores para a educação especial. Partindo dessa premissa e atuando como Orientadora Educacional em escola pública municipal optei por esse tema.

As leituras e pesquisas, em se tratando de historicidade, revelam que a Educação Inclusiva surgiu em diferentes contextos e épocas, mas foi a Conferência Mundial de Salamanca, na Espanha, em 1994 que realmente alavancou a questão. Esse evento teve como finalidade a construção das diretrizes para a formulação e reforma das políticas e sistemas educacionais em função do movimento da inclusão social iniciado na década de 1990. No encontro, foi elaborada a Declaração de Salamanca definindo as políticas, práticas e princípios para a Educação Especial. A partir desse período a inclusão de estudantes com necessidades especiais começou a ser vista sob outro prisma nos espaços sociais e nas escolas regulares como forma de possibilitar democraticamente as oportunidades educacionais, sociais e profissionais para todos sem distinção.

Nesse sentido, Porfírio afirma que.

[...] a inclusão social é uma medida de controle social, ou seja, ela atua como meio de integração entre administração pública e sociedade a fim de solucionar conflitos e resolver problemas resultantes da formação da sociedade capitalista (PORFÍRIO, 2021, p. 1).

Enquanto isso, sobre a inclusão escolar, Matoan (2003, p. 16), afirma que.

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MATOAN, 2003, p. 16).

Desse modo, compreende-se que o êxito do aluno implica no êxito da escola, sendo que se considera o contrário também é verdadeiro. Este último resultado é, certamente, um desfecho que se considera doloroso para os professores, mas que poderá levar a reflexões que conduzam ao aperfeiçoamento das práticas educativas e de soluções que conduzam ao seu sucesso.

Em se tratando de inclusão profissional destaca Sassaki (2003) que:

A inclusão, diferentemente da integração, não exige que o ônus da participação recaia apenas sobre as pessoas com deficiência e sim que seja dividido com a sociedade... A inclusão requer mudanças fundamentais nos sistemas comuns da sociedade, de tal modo que todas as pessoas, deficientes ou não, estejam primeiro juntas, incluídas, para então realizar tudo – reabilitar-se, estudar, brincar, trabalhar, receber cuidados médicos, viajar, etc.(SASSAKI, 2003, p. 85).

Neste contexto, entende-se que dependendo das condições e das possibilidades dos alunos portadores de necessidades especiais, serão assegurados a eles os direitos de frequentarem as escolas regulares como todos os cidadãos. Assim sendo, entende-se que está firmado o compromisso com a inclusão desses alunos e lhes garantido também o atendimento especializado quando necessário, além da adequação das escolas como um todo a fim de contribuir na sua formação cognitiva, afetiva e social.

Entretanto, a educação inclusiva no Brasil ainda é recente, conforme afirma Diniz (2020). Há muito pouco tempo o assunto ganhou espaços para a discussão, prossegue a autora. Assim sendo, podemos considerá-la como uma prática nova e que por esse motivo até agora apresenta inúmeras falhas e muitas dificuldades para se concretizar a fim de atingir o real objetivo de inserir socialmente os indivíduos portadores de necessidades especiais de modo que isso lhe garanta a dignidade a que todo cidadão tem direito.

Desse modo, percebe-se incluir alguém “diferente” nos impõe muitos desafios que precisamos conhecer para vencê-los. Entre esses desafios está a sua estreita relação com uma teoria que foi bastante idealizada e que compromete a sua efetivação. Não é possível negarmos que a Educação Inclusiva é um processo complexo e desafiador para educadores, gestores, estudiosos do tema e políticos. Para os pesquisadores a inclusão começa no momento em que passamos a compreender que a educação é um direito humano básico para que uma sociedade mais justa se concretize.

Estudos como a Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva o Censo Escolar de 2018 (INEP, 2019) mostram que atualmente é considerável o número de

alunos que necessitam ser incluídos. No entanto, a preparação dos profissionais para trabalhar com esse público evoluiu muito pouco em termos de prática, currículos e conscientização. Desse modo, o que se tem para oferecer aos alunos com necessidades especiais é uma escola nos velhos modelos: elitista, conservadora e excludente e os caminhos percorridos até aqui e os que ainda percorreremos continuam enormes e tortuosos, condizentes com uma sociedade onde vigora a desigualdade e as políticas públicas são seletivas. Assim, ao invés de incluir, nosso mundo exclui, desconsiderando esse direito que é natural a qualquer ser humano.

Nesse contexto, compreendemos que todo curso de formação de professores deve ter em suas matrizes curriculares componentes que contemplem a Educação Inclusiva com base em teorias modernas e práticas pedagógicas que familiarizem o futuro professor com situações que com certeza vão enfrentar em seu fazer pedagógico. Cabe aos órgãos públicos voltados para a educação propor discussões a respeito disso e exigir que a formação profissional de educadores forneça subsídios para a formação mínima nessa área.

Além disso, o professor também precisa se conscientizar de que está sujeito a trabalhar com alunos com necessidades especiais. Para isso necessita ter contato e conhecimentos sobre o assunto para aplicar em sua rotina docente. Nesse sentido, é importante compreender que ensinar não é somente repassar conhecimentos prontos e convencionais, mas assumir uma postura de mediação entre os sujeitos e suas diferenças de forma dialógica e acolhedora.

Freire (1996) afirma que é papel do professor desenvolver em seus alunos a autonomia de ser e de saber, respeitando-o em suas diferenças enquanto sujeito histórico e social para que haja compreensão e transformações na sociedade e nos processos inclusivos. Por isso, é que a missão do professor é aperfeiçoar e reconhecer sua prática pedagógica como um instrumento de mudanças.

Dessa maneira, torna-se necessário saber se as Universidades Federais, especificamente as do Rio Grande do Sul, estão ou não se preparando e formando adequadamente os profissionais da área da Pedagogia para trabalharem concreta e verdadeiramente a inclusão nas escolas. Daí, então, a presente pesquisa para confirmar ou não a nossa hipótese: Os cursos de Pedagogia das Universidades Federais/RS, não estão preparando adequadamente os futuros professores para trabalharem com a inclusão dentro da sala de aula e na sociedade.

Deste modo, este trabalho se justifica porque o tema inclusão vem sendo discutido e debatido de modo bastante amplo nos últimos anos nas mais diversas áreas das Ciências Humanas e em especial no ambiente educacional. Entretanto, após minha experiência como

educadora voltada principalmente para a Orientação Educacional, percebo que a palavra inclusão é utilizada com diferentes significados, de maneira um tanto frágil e sem o empenho devido das partes envolvidas.

Assim sendo, observando as pesquisas, as teorias, as leis e as grades curriculares adotadas é que nos interrogamos: Como a educação inclusiva está sendo implementada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) da graduação em Pedagogia nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul?

Partindo desta perspectiva, trabalhamos com o objetivo geral de analisar sobre como está sendo abordada a educação inclusiva nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) da licenciatura em Pedagogia das universidades federais do Rio Grande do Sul Com relação aos objetivos específicos refletir sobre a educação inclusiva nas políticas educacionais; identificar sobre as concepções de educação inclusiva estão sendo problematizadas nos cursos de Pedagogia das universidades federais do Rio Grande do Sul - UFRSG e UFSM - e avaliar sobre o processo de implementação da educação inclusiva nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Dessa maneira, propomo-nos neste trabalho de pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica e documental conhecer as matrizes curriculares de alguns cursos de Pedagogia de Universidades Federais de pontos estratégicos do país a fim de entendermos como se dá a formação dos futuros profissionais da educação. Conhecer os componentes curriculares oferecidos na área da Educação Inclusiva no sentido de lhes preparar para esse desafio de trabalhar com as diferenças com o propósito de respeitar e aceitar que os alunos não são uma classe padronizada e que dentro de suas particularidades têm os mesmos direitos de aprenderem, crescerem e viverem na sociedade de maneira plena.

Todas as vezes que o assunto vem à tona o mais comum é se ouvir que a prática da inclusão está fundamentada em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada indivíduo, o direito à convivência em todos os ambientes e o direito à aprendizagem. Nesse sentido, muitas leis foram criadas como, por exemplo, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015) e até mesmo a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) trata a respeito. Porém, decretos e leis não são a garantia de que realmente a inclusão esteja ocorrendo, em particular nas escolas, de modo efetivo. E a vivência que tive dentro de educandários me deu a visão de que realmente a inclusão ainda tem uma longa caminhada a se fazer.

Diante do exposto, passei a nutrir uma inquietação a respeito disso e a alimentar o desejo de investigar onde estava a falha, por que a tão apregoada inclusão não se concretizava



de fato, o que concorria para tamanha fragilidade de um projeto tão divulgado e estudado.

No capítulo I, abordamos a metodologia deste trabalho, a pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental realizada, bem como a caracterização das Universidades Federais quanto às disciplinas que oferecem em seus Cursos de Pedagogia para preparar os profissionais para o trabalho da Educação Inclusiva nas escolas. A partir desse embasamento poderemos então responder a hipótese desta pesquisa no que diz respeito ao preparo ou não dos professores para trabalhar com a inclusão nas escolas.

No capítulo II, abordaremos as políticas educacionais sobre a educação especial, analisando os seus contextos, história e princípios a fim de situar o leitor a respeito do tema e da importância dele em todos os tempos, mas principalmente, hoje quando toda a sociedade mundial se volta para a inclusão e os caminhos para efetivá-la. Desse modo, portanto, buscamos trazer todas as informações possíveis no que tange à legislação e o trabalho realizado para fazer com que as pessoas portadoras de alguma deficiência possam conviver socialmente, trabalhar e se desenvolver enquanto seres humanos.

Finalmente, no capítulo III, apresentaremos a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com seus históricos, os Cursos de Pedagogia oferecidos por ambas. Também, estaremos analisando os seus Projetos Políticos Curriculares (PPC's), juntamente com suas grades curriculares a fim de destacarmos as disciplinas voltadas para a educação inclusiva com objetivo de verificarmos a formação oferecida nessa área aos futuros profissionais da educação.

Deste modo, este trabalho se justifica porque o tema inclusão vem sendo discutido e debatido de modo bastante amplo nos últimos anos nas mais diversas áreas das Ciências Humanas e em especial no ambiente educacional. Entretanto, após minha experiência como educadora voltada principalmente para a Orientação Educacional, percebo que a palavra inclusão é utilizada com diferentes significados, de maneira um tanto frágil e sem o empenho devido das partes envolvidas.

Assim sendo, observando as pesquisas, as teorias, as leis e as grades curriculares adotadas é que nos interrogamos: Como a educação inclusiva está sendo implementada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) da graduação em Pedagogia nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul?

Acreditamos que buscar conhecer o aspecto do preparo dos profissionais da educação para o trabalho inclusivo se justifica devido à relevância de saber o que está sendo oferecido a esse futuro professor para que ele compreenda que está na escola para ensinar muito mais do que fórmulas e a história do país, mas para preparar cidadãos atuantes, participativos que



respeitam o outro e as suas diferenças.

1 METODOLOGIA

Neste capítulo, passaremos tratar especificamente do tema que nos levou a realizar a presente pesquisa. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, faremos uma breve descrição dos princípios dessa abordagem embasada em autores como Gil (2007), Santos (2008), Minayo (2001) e Bardin (2011). Também discutiremos sobre a pesquisa bibliográfica, pois na trajetória de nossos trabalhos nos valem de estudiosos sobre o tema ora dissertado, tais como Pizzani et al. (2012), Prodanov e Freitas (2013), Gil (2007), Lakatos (2003) entre outros.

Visando dar maior consistência ao debate empreendido, procuramos conhecer documentos nacionais importantes com relação à educação inclusiva e à formação de profissionais que pretendem se dedicar à essa área. Entre eles destacamos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Resolução da Educação Especial e as Resoluções 2/2015 e 2/2019. Compreendemos que é importante que conheçamos esses aspectos para que tenhamos respostas efetivas e claras para a questão que move esta pesquisa.

Como a interrogação desta dissertação diz respeito ao preparo adequado dos futuros pedagogos formados pelas universidades do Rio Grande do Sul, especificamente a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), procuramos conhecer essas instituições através de sua história e dos Cursos de Pedagogia que oferecem. Para tanto, adentramos em seus sites institucionais, suas Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC) e Ementários do Curso de Pedagogia, construindo assim a caracterização dessas universidades e de seus Cursos de Pedagogia.

Para realizar a análise dos dados levantados, usamos como base a obra *Análise de Conteúdo* de Bardin (2011) por ser uma forma de nos levar a apreciação crítica dos conteúdos que trata de maneira clara a pesquisa qualitativa. Além disso, a intenção do levantamento realizado aqui é esclarecer o tema de maneira crítica e para isso, Bardin oferece o embasamento necessário. Nesse sentido, afirma Bardin (2011, p. 15) que a análise de conteúdo é um instrumento metodológico que está em contínuo aperfeiçoamento e podem ser aplicados aos temas mais diversos.

Tendo em vista este aspecto, buscamos os materiais necessários que nos fornecessem respostas as mais precisas possíveis a respeito das interrogações que nos estimularam a

presente pesquisa.

1.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Neste trabalho dissertativo optamos pela pesquisa qualitativa. Então, eis que surgem interrogações sobre a definição da pesquisa qualitativa e o que dizem autores como Bardin, Minayo e Gil sobre esse aspecto. Ainda, buscamos as respostas a respeito de como realizar a pesquisa qualitativa.

Segundo Gil (2007) a pesquisa pode ser definida como um processo racional e sistemático que tem a finalidade de dar respostas aos problemas propostos. Assim sendo, entende-se que se trata de ações que conduzem às descobertas e estudos sobre determinado assunto e que requer procedimentos metodológicos de investigação a fim de chegar as respostas que buscamos.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa vemos que esta nos abre várias possibilidades de estudar os fatos que abrangem as subjetividades em relação ao ser humano e as suas complexas relações sociais dentro de determinada sociedade. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se fundamenta na linguagem, em tudo que é dito para alguém em algum lugar conforme esclarece Santo (2008). Por isso, segundo ele, a pesquisa qualitativa busca a aceitação dos pluralismos das formas de relatos, em um tempo de transição de conceitos na ciência, o dominante e o emergente, onde o conhecimento passa a ser parte integrante da produção sociocultural e intervêm de modo cada vez maior nas sociedades.

De acordo com Minayo (2001, p. 21) a pesquisa qualitativa nos conduz a um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Portanto, esse tipo de pesquisa volta a atenção para os fatos da sociedade que se ajustam à interpretação e explicação do processo das relações sociais.

Ao definirmos o tema desta pesquisa dentro das Universidades Federais do RS, especificamente se os Cursos de Pedagogia preparam os profissionais de educação para trabalhar com a inclusão, diante do exposto, acreditamos que a pesquisa qualitativa é o método mais adequado para que encontremos as respostas que buscamos. Sobre esse aspecto, Parga Nina (1985) afirma que as abordagens qualitativas se adequam melhor às investigações de grupos, de segmentos delimitados e focalizados, de histórias em função da ótica dos atores, de relações e para as análises de discursos e documentos. Desse modo, percebemos que a



abordagem qualitativa nos leva a entender a complexidade e os detalhes das informações recolhidas a respeito de uma sociedade através das representações em que os sujeitos estão relacionados com o meio.

Para alcançarmos resultados mais claros nesta pesquisa nos valem também das orientações de Bardin descritas em sua obra “Análise de Conteúdo” (2011). Segundo o autor, podemos utilizar como matéria-prima para analisar um conteúdo de pesquisa qualquer tipo de material de origem verbal e não verbal, como agendas, diários, carta, resposta a questionários e testes, jornais, livros, anúncios, entrevistas, exposições, discursos, grafismos, imagens, fotografias, filmes, músicas, vestuário, gestos, diferentes comportamentos (ritos, regras, mitos).

Porém, é preciso entender que esse tipo de material nos chega em estado bruto que precisam ser decodificados, mas são eles que dão início à análise. Entretanto, cabe a quem vai analisar os dados levantados trabalhar com eles de forma objetiva e sistemática para extrair dessas fontes os seus significados, o conteúdo oculto neles. Assim, é fundamental observar cada detalhe, porque:

[...] os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. [...], o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (BARDIN, 2011, p. 39).

Com a análise torna-se possível compreender o tema e entender o que significa a Análise de Conteúdo que para Bardin (2011, p. 42) nada mais é do que um conjunto de técnicas de análise das comunicações a fim de obter a descrição do conteúdo das mensagens ocultas que permitam a conclusão de conhecimentos relativos às condições de produção de tais mensagens. Assim sendo, diz Bardin que a Análise de Conteúdo é de interesse de quem produz a mensagem tanto quanto para quem a recebe, fato que ele chama de variáveis inferidas, termo mais amplo do que condições de produção: “[...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (2011, p. 38)”, podendo ou não ser quantificados.

De acordo com Bardin (2011), temos as seguintes técnicas para analisar os conteúdos materiais de pesquisa: Análise Categorical, Análise do Discurso, Análise de Avaliação, Análise



de Enunciação, Análise de Expressão, Análise das Relações (Coocorrências e Estrutural).

Dentre essas, a Análise Categorical é a que mais se presta para embasar a descrição das principais fases de uma análise de conteúdo por ser a mais antiga e a mais utilizada na prática, funcionando por operações de desmembramento dos textos em unidades a serem agrupadas em categorias, passando pela classificação e inventário de acordo com a frequência que aparecem ou não nos itens coletados.

Levando em consideração os princípios de Bardin (2011) é que escolhemos para este estudo a pesquisa qualitativa com análise de conteúdo porque ela apresenta uma sequência sistemática que traz consistência ao trabalho como defende o autor mesmo que a pesquisa se origine de diversas interpretações e formas de se realizar. Desse modo, entendemos que a técnica de Análise de Conteúdo é a que mais se adapta para esclarecer as peculiaridades e evidenciar o resultado da pesquisa ora realizada.

1.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Essa modalidade de pesquisa pode ser adotada em qualquer tipo de trabalho acadêmico-científico possibilitando ao pesquisador acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto. Há também a produção de pesquisas científicas que se fundamentam exclusivamente na pesquisa bibliográfica, buscando nas obras teóricas publicadas as informações necessárias para dar respostas aos problemas de estudo estabelecidos pela investigação.

Em seus estudos, analisando questões sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) nos diz que a pesquisa bibliográfica é fonte importante de conhecimento pois existem trabalhos que partem exclusivamente dela. Já Pizzani et al (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica é entendida como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado em materiais tais como artigos científicos, artigos publicados em jornais, revistas, páginas digitais, entre outros.

Pradanov e Freitas (2013, p. 54) dizem que a pesquisa bibliográfica trazem para o pesquisador os conhecimentos a respeito da produção sobre os assuntos estudados. Porém, é necessário que o autor se certifique a autenticidade do material e a veracidade do levantamento realizado a fim de abrir espaço para que outros pesquisadores não corram o risco de colocar a disposição de outros conhecimentos errôneos e duvidosos.

Segundo as origens, as fontes da pesquisa bibliográfica podem ser primárias,



secundárias e terciárias. De acordo com Albrecht e Ohira (2000) as fontes primárias nos trazem as informações originais da forma como estas se apresentam em seu estado original, são informações que já são conhecidas, sendo as mais importantes porque representam a maior parte da produção técnicas e científicas das mais diferentes áreas. Nelas incluem-se os livros, periódicos e publicações seriadas, preprints e anais de eventos, relatórios técnicos, normas técnicas, teses e dissertações e patentes. Fontes secundárias são as que organizam, sob a forma de índices e resumos, as informações de fontes primárias, facilitando o conhecimento e o acesso às mesmas. As publicações englobadas nesta categoria, normalmente são designadas como “obras de referência” (BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G.S.; SILVA, B. A. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.1-15/2021).

Fontes terciárias são as que orientam o usuário para a utilização das fontes secundárias e primárias, facilitando a localização e o acesso às informações que, na realidade, podemos considerar o início da coleta de informações que vão embasar a pesquisa (ALBRECHT; OHIRA, 2000, p. 139-140). Com relação ao valor da pesquisa bibliográfica Gil (1999, p. 65) destaca que este está alicerçado de que ela possibilita ao pesquisador o acesso a “[...] uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Isso facilitará a vida do pesquisador quando tiver que lidar com um problema de pesquisa que enfatiza determinadas informações e dados que se encontram muitas vezes dispersos ou fragmentados.

No entanto, o mesmo autor afirma que o pesquisador precisa estar atento ao realizar uma pesquisa bibliográfica para não comprometer a qualidade do seu trabalho com relação às fontes secundárias, porque as mesmas, às vezes, os dados coletados ou processados podem ser equivocados. Assim, continua ele, é fundamental que o pesquisador se assegure “[...] das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente” (GIL, 1999, p. 66).

Sobre a pesquisa bibliográfica, Boccato salienta que esta tem como um de seus focos a “[...] resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas” (2006, p. 266). Esse tipo de pesquisa, para ela, “[...] trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”.

Já Lakatos e Marconi (2003, p. 183) afirmam que a pesquisa bibliográfica busca principalmente “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham



sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183). Para as autoras, esse tipo de não se configura como uma mera repetição ou cópia do que já foi escrito ou dito sobre determinado assunto, mas tem o caráter facilitar que um determinado tema seja examinado sob outro ângulo, enfoque ou ponto de vista.

No planejamento e organização de uma pesquisa de natureza bibliográfica é importante considerar algumas etapas ou fases. Para Lakatos e Marconi (2003) as fases seriam: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação e redação.

Definido o tema, é necessário elaborar o plano de trabalho. Nele deve-se, conforme Lakatos e Marconi (2003), considerar a estrutura geralmente utilizada em trabalho científico, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão. As autoras definem a identificação como uma etapa de “[...] reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 47). É o momento em que o pesquisador busca fazer o levantamento das obras e documentos que podem contribuir para a elucidação do objeto em estudo.

A seguir, o pesquisador passa para a localização das obras a serem usadas e a sua compilação, reunindo de modo sistemático as fontes de pesquisa. Realizada a compilação do material, passa-se então ao fichamento. Nessa fase, o pesquisador, visando uma adequada organização, transcreve os principais dados e informações do material selecionado. Passa-se então à fase de análise e interpretação.

Para as autoras, nesta fase é que o pesquisador avalia de forma crítica o material bibliográfico que disponibiliza. Também é o momento de identificar quais as informações são importantes para o trabalho, de classificar e interpretar o referido material. Segundo Lakatos e Marconi (2003) a interpretação necessita da comprovação ou refutação das hipóteses.

Prosseguindo, as autoras esclarecem que os dados por si só não nos dizem nada. Por isso é essencial que o pesquisador os interprete, conhecendo seus reais significados, compreendendo as informações que eles trazem.

A redação, última fase da pesquisa bibliográfica de acordo com os estudos realizados por Lakatos e Marconi “[...] varia de acordo com o tipo de trabalho científico que se deseja apresentar. Pode ser uma monografia, uma dissertação ou uma tese” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 49).

A pesquisa na área da educação é um campo em aberto que constantemente passa por novas descobertas e formas de encarar as relações sociais que vão se desenvolvendo. Por isso, a pesquisa bibliográfica se constitui como uma grande ferramenta de interpretar a realidade e de propagação do conhecimento, assumindo sempre novas dimensões como meio



de difusão do conhecimento científico. E nesse sentido, as tecnologias são grandes aliadas daqueles que se utilizam da pesquisa bibliográfica, conforme salientam Brito, Oliveira e Silva (2021).

1.2 PESQUISA DOCUMENTAL

Para efetivar a presente pesquisa nos valem da Pesquisa Documental que, segundo Gil (2010), é uma técnica qualitativa utilizada para coletar e selecionar informações por meio da leitura de documentos, livros, revistas, jornais, entre outros. Assim sendo, buscamos consultar fontes documentais das Universidades Federais selecionadas para o levantamento de dados, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bem como outros materiais escritos como artigos, livros, jornais e Projetos Políticos Pedagógicos.

Diz também Gil (2010) que existem dois tipos de pesquisa documental, a exploratória e a informativa. Esta última mostra informações relevantes sobre um determinado assunto que vem de diferentes fontes e a primeira é capaz de provar que algo está certo ou errado, encontrando soluções e alternativas a fim de avaliar a informações obtidas. Como buscamos confirmar ou refutar a hipótese de que as Universidades Federais do Rio Grande do Sul não preparam adequadamente os pedagogos para trabalhar com a Educação Inclusiva, afirmamos que esta é uma pesquisa exploratória.

Procurando melhor conhecimento do tema para proporcionar uma discussão e análise dos dados com bases concretas examinamos vários documentos como leis e resoluções voltadas para a Educação Básica nas escolas. Entre as fontes examinadas nos ativemos bastante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Resolução da Educação Especial, Resolução 2/2015 e 2/2019. Diante dos textos e de seu conteúdo foi possível entender que as escolas devem receber todo e qualquer aluno que procurar matrícula independente das suas condições físicas, sociais e emocionais. Cabe às instituições se adequarem para tanto e aos cursos formadores de professores prepararem os profissionais da educação para atender os alunos portadores de necessidades especiais, incluindo-os e lhes dando a oportunidade de uma vida participativa e mais autônoma.

De posse das Propostas Pedagógicas Curriculares dos Cursos de Pedagogia das duas universidades em questão, UFSM e UFRGS, obtivemos o seguinte levantamento:

Quadro 1 – Comparativo do Curso de Pedagogia na UFSM e UFRGS

Universidade Federal de Santa Maria		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	
Carga horária total do curso: 3.230 horas		Carga horária total: 3.375 horas	
Componente curricular	Carga horária	Componente Curricular	Carga horária
Educação Especial e Processos de Educação Especial e Inclusiva	45 horas	LIBRAS I	60 horas
Fundamentos da Educação Especial	60 horas	LIBRAS II	60 horas
Educação Especial e Processos de Inclusão	45 horas	Psicologia da Educação Especial	60 horas
LIBRAS Licenciatura	60 horas	Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças.	60 horas
Total de horas: 210 horas		Total de horas: 240 horas	
Percentual: 6,5% da carga total		Percentual: 6,3% da carga total	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo com os dados do quadro acima, percebe-se que a carga horária relacionada ao preparo do educador para o trabalho com a Educação Inclusiva nas escolas regulares ainda é pequena, não totalizando sequer 10% da carga disponibilizada pelo curso de Pedagogia. Outro fato, revelado por essa análise é que os temas são bastante amplos para serem discutidos em apenas um semestre, além se estarem dissociados um do outro na sua maioria, exceto no caso de LIBRAS que se apresentam como estudo I e II. Diante do exposto, o componente curricular se torna superficial e não estimula o aprofundamento do tema.

1.4 CARACTERIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES E DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Destacamos aqui que a fim de construir a caracterização da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) buscamos os dados necessários para tanto nos sites das mesmas, bem como em suas Propostas Pedagógicas



Curriculares (PPC) e Ementários do Curso Presenciais de Pedagogia. Portanto, os documentos e acessos estão devidamente referenciados ao final desta dissertação.

A escolha dessas duas universidades se deu em função da sua localização, histórico e tradição. A UFRGS está localizada na capital do estado, Porto Alegre. Foi fundada em 1895, oferecendo mais de noventa cursos de graduação atualmente, entre licenciaturas, área técnica, humanas e ciências, sendo, portanto, uma referência no ensino superior do país.

A UFSM foi fundada em 1960 depois de grande mobilização da sua comunidade e lideranças. Está localizada no centro do estado e oferece 131 cursos/habilitações de graduação, sendo 11 cursos superiores de tecnologia, 37 de licenciatura plena e 83 de bacharelado. Além disso, a instituição oferta 106 cursos de pós-graduação, sendo 34 de doutorado, 59 de mestrado, 12 de especialização e um programa de pós-doutorado. Toda essa bagagem fez da UFSM uma referência quanto a produção de conhecimentos, pesquisa e formação.

Dessa maneira, acreditamos estar diante de duas grandes instituições, altamente valorizadas e que servem de modelo para outras instituições. Por isso foram selecionadas para este estudo.

1.4.1 Caracterização da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

1.4.1.1 A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

A Universidade Federal de Santa Maria foi criada pela Lei 3.834-C de 14 de dezembro de 1960, inicialmente com o nome de Universidade de Santa Maria. Este foi um projeto idealizado pelo professor José Mariano da Rocha Filho e sua instalação na cidade de Santa Maria/RS ocorreu em 18 de março de 1961, sendo esta a primeira universidade federal do interior fora de uma capital brasileira.

Os primeiros cursos da instituição foram a Faculdade de Farmácia, de Medicina, de Odontologia, além do Instituto Eletrotécnico do Centro Politécnico. A partir daí outros cursos foram trazidos e atualmente a UFSM oferece 131 cursos de graduação: 11 em Tecnologia, 37 em Licenciatura Plena e 83 Bacharelados. Ainda, possui 106 cursos de pós-graduação, sendo 34 doutorados, 59 mestrados, 12 de especialização e um de pós-doutorado.

Hoje a estrutura do Campus é composta por 12 unidades: Centro de Artes e Letras; Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais; Centro de Ciências da



Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desporto; Colégio Politécnico, Centro de Tecnologia; Colégio Técnico Indústria de Santa Maria; Espaço Multidisciplinar em Silveira Martins e Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

Observando toda a infraestrutura oferecida pela UFSM, compreendemos que se trata de uma instituição de ensino superior que oferece diversas opções para a comunidade acadêmica buscar e produzir conhecimentos. Desse modo, esta instituição de ensino construiu ao longo do tempo uma tradição em formar pessoas e profissionais para suprir as necessidades da sociedade brasileira. Assim sendo, é compreensível que alunos e pesquisadores não só do Brasil, mas de toda a América Latina procurem frequentá-la e conhecê-la a fim de adquirir conhecimentos e experiências.

1.4. 1. 1 A Universidade Federal de Santa Maria e o Curso de Pedagogia

A Universidade oferece o Curso de Pedagogia Diurno, Noturno e Modalidade de Educação à Distância (EAD). Durante o dia e à noite o Curso de Pedagogia funciona na Cidade Universitária de Camobi, classificado como Ciências Humanas, ofertado em nove períodos semestrais, num total de carga horaria total de 3230h e reconhecido pela Portaria n. 190/2012/MEC, publicada no DOU, de 03/10/2012 e Portaria n. 921/2018/MEC, publicada no DOU, de 28/12/2018. Já a modalidade EAD é classificada como área da Educação com 8 semestres para a sua conclusão, reconhecido pela Portaria n. 177/2013/MEC, publicada no DOU, de 19/04/2013 e Portaria n. 913/2018/MEC.

Levando em consideração o tema deste trabalho voltamos nossa atenção para as disciplinas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva. Nesse contexto, observamos que o currículo oferece nessa área as disciplinas de Educação Especial e Processos de Inclusão, Políticas e Diversidade Cultural, Fundamentos da Educação Especial, Educação Especial e Processos de Inclusão e LIBRAS Licenciatura.

1. 4. 3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Curso de Pedagogia

A fundação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, aconteceu no dia 28 de novembro de 1895, com a criação da Universidade de Porto Alegre (Decreto Estadual 5.758/1934) integrada pela Escola de Engenharia, os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; a Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com a Escola de Comércio; Faculdade de

Somente em 1947, a instituição passou a se chamar Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), incorporando as Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria que depois passaram a pertencer às Faculdades de Pelotas e Santa Maria respectivamente com a fundação das mesmas. Posteriormente, em 1950, a URGS foi federalizada e desde então se chama Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

[illegible]

Atualmente, a UFRGS oferecem 82 cursos de graduação nas mais diversas áreas. O ingresso se dá de três maneiras. Primeiramente, pelo concurso vestibular com 70% das vagas sendo preenchidas por esse meio e 30% para ingresso através do Sistema de Seleção Unificada – SISU.

Com relação às disciplinas relacionadas com a inclusão, verifica-se ao analisar a grade curricular que o Curso de Pedagogia da UFRGS oferece LIBRAS I e II; Educação Especial e Inclusão; Diferença e Alteridade, Psicologia da Educação Especial e Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças.

Quadro 2 – Componentes curriculares relacionados com a Inclusão
Pedagogia UFRGS

DISCIPLINA	CARÁTER	CARGA HORÁRIA	EMENTA
LIBRAS I	Obrigatória	60 horas	Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, sistema linguístico de natureza visual-motora, sua estrutura e gramática.
LIBRAS II	Obrigatória	60 horas	Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, sistema linguístico de natureza visual-motora, sua estrutura e gramática.
Psicologia da Educação Especial	Obrigatória	60 horas	Análise da relação entre barreiras de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas. Antropologia e etiologia da educação especial; modos de conceituação, classificação, prevenção da diversidade das pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas; diagnóstico multidisciplinar e os distintos aspectos de intervenção junto aos sujeitos e suas famílias; educação, profissionalização e integração social; intervenção pedagógica: identificação, encaminhamento, qualificação, acolhimento, acessibilidade, adaptações curriculares, avaliação diferenciada, mediador entre aluno e tratamento; papel da psicopedagogia e 29 das professoras do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais; políticas públicas em educação e educação inclusiva.
Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças	Obrigatória	60 horas	Relação entre educação e culturas. A incorporação da dimensão ambiental e cultural no currículo escolar e em espaços não formais. Problemática das ações pedagógicas a partir de estudos sobre meio ambiente, gênero, relações étnicorraciais, direitos humanos, inclusão e

diferença.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O ingresso no Curso de Pedagogia desta universidade pode acontecer de duas formas: Concurso Vestibular e Sistema de Seleção Unificada – SISU. O vestibular reserva 70% das vagas e os outros 30% se dá através do SISU.

Gráfico 1 – Comparativo dos Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRGS - Total de horas do Curso e horas dos Componentes Curriculares voltados para Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A construção do gráfico acima foi baseada no exame do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia presencial da UFRSG. A grade curricular do curso apresenta um total de 3.375 horas e desse total, 240 horas são destinadas a Componentes Curriculares relacionados à Educação Inclusiva.

Quadro 3 - Análise do Gráfico Comparativo dos Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRGS

Disciplina	Total de horas	Prática	Teoria
LIBRAS I	60	0	60 = 100%
LIBRAS II	60	0	60 = 100%
Educação, ambiente, culturas e diferenças	60	0	60 = 100%
Psicologia da Educação Especial	60	0	60 = 100%

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Esta análise revela que o Curso de Pedagogia da UFRGS, de acordo com o gráfico e o quadro em questão, oferece 7,1% de componentes curriculares diretamente voltados para o preparo de futuros professores para o trabalho com a inclusão nas escolas regulares. Indo mais além, verificamos que os referidos componentes curriculares apresentam apenas a teoria, sem qualquer menção de prática nessa área.

1.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN (2011)

A análise de conteúdo é uma das técnicas de análise de dados qualitativos mais utilizada e a obra de Bardin “Análise de conteúdos” é referência nesse sentido por ser bastante didática, o que facilita a sequência de ações e atividades a serem seguidas na análise dos dados qualitativos

O que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2011, p.15).

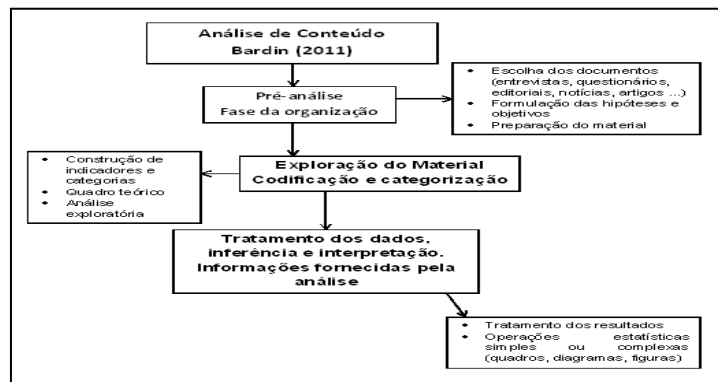
O método de Bardin para a análise de conteúdo é bastante detalhado, apresentando três etapas que precisam ser seguidas nas pesquisas com base em seu livro “Análise de Conteúdo”. São elas: Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação.

Na pré-análise, é feita a organização dos materiais e a anotação do que temos disponível. Segundo Bardin (2011) este é o momento para a leitura flutuante do material para vermos do que se trata; escolhermos os documentos que serão analisados; construção do *corpus* tendo como base a exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formulação das hipóteses e dos objetivos e finalmente o preparo do material.

Na exploração do material, diz Bardin (2011), realizamos a codificação e a categorização do material. Na primeira, fazemos o recorte das unidades de registro (a palavra, o tema, o objeto, o personagem, o acontecimento) e do contexto. Na segunda, consideramos o custo e a pertinência. Aqui, também, fazemos a enumeração levando em conta os critérios estabelecidos, considerando a frequência ou ausência, a frequência, a frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e coerência. E logo depois da codificação é feita a categorização com base nos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Na fase do tratamento dos resultados obtidos e na interpretação, usamos a inferência que é um tipo de interpretação controlada. De acordo com Bardin a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (BARDIN, 2011, p. 133).

Fig. 4 - Diagrama Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011)



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Segundo a teoria de Bardin (2011) para a análise de conteúdo, todo trabalho científico começa pela pré-análise que é a fase da organização da pesquisa. Neste momento, selecionamos os documentos, elaboramos a hipótese e preparamos o material. Passamos então para a exploração do material selecionado, fazendo a sua codificação e categorização.

A seguir tratamos os dados levantados, realizando a inferência e a interpretação das informações fornecidas pela análise. Chegamos, finalmente, no tratamento dos resultados, fazendo as operações estatísticas, sejam elas simples ou complexas.

Concluimos após a análise de conteúdo segundo Bardin (2011) que esta é uma técnica de análise das comunicações através de métodos sistemáticos e objetivos de exposição dos conteúdos apresentados nas mensagens. Diz o autor que o cerne da análise de conteúdo é a confirmação de dados.

Considerando os dados do quadro acima, entendemos que os componentes curriculares oferecidos pelas duas universidades, apesar de interessantes, são em pequeno número levando-se em conta a necessidade de preparo dos Pedagogos para o trabalho com a inclusão. A carga horária também é mínima e provavelmente não abordam os temas de modo amplo e efetivo para o exercício da função.

A UFSM possui uma carga horária total no Curso de Pedagogia de 3.230 horas para todos os componentes curriculares. Entretanto, desse total, somente 210 horas são



direcionadas aos componentes voltados para a educação especial, perfazendo 6,5% das horas totais.

A UFRGS tem carga horária total no Curso de Pedagogia de 3.375 horas. Dessas são ofertadas para a educação especial 240 horas, o que totaliza 6,3% das horas totais dedicadas à educação especial.

Desse modo, podemos compreender que por ser um trabalho que exige conhecimento razoável e preparo mínimo, trata-se de um tempo irrisório. Portanto, caberiam mais discussões com relação ao tema para que a situação fosse outra. Se há o interesse de preparar melhor os educadores para trabalhar com a educação inclusiva, seria o caso de analisar toda a grade curricular com vistas a incluir mais disciplinas voltadas para a educação especial ou mesmo estabelecer as ênfases educação para classes regulares e para classe especiais e os alunos pudessem optar por uma delas, aprofundando seus estudos no objeto de escolha.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS, HISTÓRIA E PRINCÍPIOS.

Neste capítulo, a fim de situar o nosso leitor, abordaremos os conceitos sobre a Educação Especial e os princípios que regem o processo. Também, faremos uma rápida retrospectiva histórica a respeito do tema, das leis e dos estudos realizados sobre o assunto. Para tanto, usaremos como base de estudo pesquisas de autores como Carneiro (2012), Almeida (2022), Garcia (2013) e Glat (2010) e ainda decretos e leis como a Declaração da Guatemala (1999), Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil – 2003/2016 (2018), Política Nacional de Educação Especial (1999), entre outras devidamente citadas e referenciadas.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

Atualmente, são realizados estudos e elaborados projetos em defesa do Ensino Especial com o intuito de educar os portadores de necessidades especiais e os incluir não só no sistema de educação, mas em todos os setores da sociedade. Assim sendo, a educação é vista como responsável pela socialização dessas pessoas e pela possibilidade delas adquirirem qualidade de vida, integrando-se de maneira total e adequada.

Para que se chegasse a esse nível, muitas leis foram aprovadas e colocadas em execução. Como exemplo tem a Declaração de Salamanca, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Federal 7853/1989, entre outros.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E CONTEXTO HISTÓRICO

Quando falamos em Educação Especial, vários conceitos surgem. Contudo o seu entendimento e aplicação prática ainda continuam bastante difusos, deixando muitas dúvidas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96):

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.16).

Esse conceito, no entanto, ao ser aplicado na prática aos educando com necessidades especiais deve considerar essencialmente a educação inclusiva. Para tanto exige, primeiramente a transformação do ambiente educacional e também do aluno, onde é preciso direcionar e mobilizar as condições para que este participe efetivamente das atividades da escola. Diante disso, é possível definir a Educação Especial com base na atual política do Ministério da Educação que deve assegurar o atendimento Educacional Especializado (AEE), exposto no Decreto Federal 7.611/11, no §1º do Art. 2º, alíneas I e II:

(...) conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar a formação dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, como apoio permanente e limitado, no tempo e na frequência dos estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais, doravante denominadas pela sigla SRM; ou II - suplementar a formação de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (BRASIL, 2011, p. 1)

Porém, para que essa compreensão de efetiva, precisamos recorrer a Constituição Federal do Brasil de 1988, no tocante à educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...] (BRASIL, 1988, p. 120-121)

Diante do exposto, vemos que a Educação é um direito de todos. A Constituição Federal de 1988 conforme o artigo acima é muito claro nesse sentido. Portanto, as oportunidades de educar-se devem estar disponíveis a todos os indivíduos, independente de etnia, cor, classe social, limitações físicas ou culturais. Aqui, entendemos que não há espaço para a exclusão, pois na Lei Magna a palavra primordial é a inclusão.

Além da lei máxima do país, há uma vasta legislação que garante o acesso à educação independente da deficiência do indivíduo, como, por exemplo, a Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº 13.146/2015) conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, esta lei traz no Capítulo IV, Artigo 28, as regras para o acesso à educação com avanços importantes



como a proibição pelas escolas de valores adicionais pela instalação de recursos de acessibilidade.

Antes disso, tivemos a promulgação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Esta é a Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 pretende:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55)

A efetivação desta meta é um grande desafio por exigir modificações na estrutura física das escolas e também profundas mudanças nos paradigmas do ensino. Contudo, trata-se de um princípio fundamental no sentido de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes com necessidades especiais por ser o caminho para a condução do desenvolvimento integral de todos os alunos e a sua inclusão social num tempo em que tanto de fala a respeito desse tema. Além disso, com isso partimos para a construção de uma escola aberta para os diferentes ritmos de aprendizado e uma sociedade mais justa e tolerante.

Entretanto, é usual no meio educacional e na sociedade que a Educação Especial seja vista somente como um atendimento diferente para alguns alunos portadores de necessidades específicas ou da atenção diferenciada que se dá para suprir a especificidade de determinados grupos. No decorrer do tempo, esse atendimento foi se expandido aos educandos que apresentavam dificuldades de aprendizado sem necessariamente a relação com causas orgânicas e sim a causas sociais e culturais. Assim sendo, o Ministério da Educação esclarece que:

Hoje (...) a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger (...) dificuldades de aprendizagem relacionadas à (...) dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (...) como (...) a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 43-44).

Nesse contexto, compreendemos que existem muitas diferenças e inúmeras diversidades, tais como autismo, síndrome de Down, deficiências cognitivas, auditivas e visuais, entre outras. Por isso, cresce o debate e a mobilização em torno do tema. Mas



algumas técnicas, procedimentos e metodologias educativas podem ser utilizados de modo genérico. No entanto, da mesma forma, também é exigida atenção particular e individual nesse âmbito, abrangendo alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, sem esquecer a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Profissionalizante, quilombolas e indígenas.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM DEBATE INTERNACIONAL, NO BRASIL, NO ESTADO E NO MUNICÍPIO.

Ao discutirmos a respeito de Educação Especial é importante que saibamos no que ela consiste. Nesse tocante nos diz a literatura e a legislação a respeito que é possível caracterizá-la como um processo de ensino/aprendizagem, além de recursos para atender alunos portadores de necessidades especiais.

Segundo o Decreto nº 5296/2004:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2010, p. 28).

Assim sendo, para termos uma visão mais ampla a respeito da evolução das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial, torna-se importante que conheçamos e analisemos a legislação vigente sobre a inclusão, o que já foi feito e construído nesta área, os avanços e as práticas que têm sido adotadas pelos gestores públicos e educacionais nesse sentido. Nesse contexto, é preciso que lembremos sempre que a educação se fundamenta no princípio constitucional de todos têm direito a ela independente de etnia, cor, classe social, cultura ou limitações físicas ou mentais.

Dessa forma, é fundamental que se busque novas formas de explorar as potencialidades de todos os alunos. No entanto, ao implantar práticas inclusivas para os alunos com necessidades especiais é possível compreender que estas novas estratégias também podem ser usadas com aqueles com dificuldades de aprendizagem, mesmo que não tenham alguma deficiência.

Entretanto, para que isso se concretize se faz necessária a conscientização de toda a sociedade a respeito da inclusão. É essencial, portanto, entender que todas as pessoas têm os mesmos direitos independentes das diferenças e esse direito devem estar vigente dentro da rede regular de ensino, não bastando estar previsto na lei, mas que haja respeito e aceitação do outro em qualquer circunstância.

Nos primórdios da humanidade, em especial na Grécia antiga, a perfeição era venerada e qualquer deficiência era vista como um castigo dos deuses. Quando um indivíduo não se enquadrava no padrão de perfeição estabelecido era abandonado, eliminado, sacrificado. A morte era adotada como um processo de purificação a fim de livrá-los dos mais desígnios

porque a deficiência era considerada como a presença dos deuses ou dos demônios. Para os romanos, de acordo com a sabedoria do oráculo a má formação devia ser extirpada do corpo sadio da humanidade e isso perdurou por muitos séculos em várias partes do mundo (AMARAL, 1994, p. 14).

Durante a Idade Média, porém, sob a intervenção da igreja as pessoas que nasciam com algum tipo de necessidade especial eram encaradas como alguém que estava expiando pecados ou que estava ali para que os indivíduos exercitassem a caridade. Já a deficiência mental era vista como castigo ou possessão do corpo pelos demônios. Por isso os portadores dela poderiam se rejeitados, protegidos ou excluídos do meio social (AMARAL, 1994, p. 15).

A partir do século XVI com o final do sistema feudal e o início do mercantilismo, ocorreu o estreitamento das relações entre a burguesia e o Estado. Nesse momento, a igreja viu enfraquecer o seu poder dentro da sociedade e com isso os valores humanistas antes voltados às coisas de Deus mudaram para as coisas mais ligadas aos homens. Surge então a filosofia humanista que valoriza agora o ser humano. O sujeito de agora é entendido como um animal racional nasce o método científico e as deficiências passam a serem objetos de estudo e encaradas como patológicas que exigem medicação e tratamentos. Cai por terra o mito de que as deficiências são castigos e expiações (MAZZOTTA, 1996, p. 16).

Ao longo do tempo a discussão sobre o tratamento e os direitos das pessoas com deficiência foi alvo de estudiosos e pesquisadores do tema. Porém, atualmente o tema passou a ter atenção massiva, sendo que a promoção e a defesa dos direitos humanos das pessoas com deficiência obteve enorme destaque. No mundo todo são realizados eventos para a reflexão e exigência da inserção dessas pessoas na sociedade moderna e para que gozem do lugar de cidadãos com os mesmos direitos e oportunidades que os demais, independente do grau de deficiência apresentado. Conforme Almeida,

A sociedade do terceiro milênio é uma sociedade em que não há mais espaço para a exclusão. A inclusão é um dos princípios fundamentais para a transformação humanizadora desta sociedade. É ainda muito difícil pensar que a educação tem seu movimento lento, porque exatamente seu objeto de intervenção é a criança, e sendo ser humano temos tempo para maturar tudo e isso leva anos. Qualquer que seja a transformação na educação ela é paulatina, mas isso não impede de construirmos atitudes e práticas em nosso cotidiano com o devido tempo e cuidado (ALMEIDA, 2007, p. 1).

No mercado de trabalho, as pessoas com deficiência, atualmente, passaram a ter acesso ao exercício de atividades em suas comunidades, o que lhes garante maior valorização.

Entretanto, ainda vemos milhares de pessoas com deficiência sofrendo discriminação e mesmo que a lei garanta vagas nas empresas, uma boa parte desses trabalhadores sofre com algum tipo de exclusão. ´

Nesse contexto, apesar do trabalho das instituições que defendem as pessoas com deficiência, as leis vigentes e a ampla divulgação da mídia continuaram a perceber a existência de preconceitos e as atitudes veladas com relação à inserção das pessoas com algum tipo de deficiência, seja grave ou leve. O que se entende com isso é que a estrutura das sociedades desde os seus primórdios inabilitou as pessoas com deficiência, marginalizando-os e privando-os da livre expressão e elas prosseguiram sofrendo desrespeitos, sendo alvos de atitudes preconceituosas e por que não dizer desumanas e impiedosas, conforme destaca Maciel (2000, p. 1).

2.2. 1 O debate internacional

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Nesse encontro foi aprovada Declaração de Salamanca que traço também a linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. O documento elaborado tem como finalidade difundir os preceitos neoliberais fundamentados sobre políticas públicas, oferecendo a regulamentação de ações que destacam os encaminhamentos educativos enfatizando a educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca procura mostrar a educação inclusiva como uma maneira de reforçar e solidificar o princípio de que a educação é para todos independente das diferenças, sem, contudo, esclarecer que os alunos portadores de necessidades especiais já frequentavam as instituições regulares de ensino antes mesmo da década de 1990, conforme nos diz Bueno (2006). Dessa maneira a Declaração de Salamanca, diz o autor, assume que.

[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado (BUENO, 2006, p. 16).

Esse princípio, o Estado ao declarar obrigatória a educação para todas as crianças não especifica que essa obrigatoriedade não se aplica aos portadores de necessidades especiais. Assim sendo, deveria prever que o alunado não é todo igual, que há aqueles que exigem atendimento diferenciado e, dessa forma, preparar tanto as escolas como o quadro de recursos

humanos para trabalhar nessas situações diferenciadas.

Nesse ponto, no momento em que colocamos a educação inclusiva como um novo protótipo negou que há muito tempo a inserção dos portadores de necessidades especiais já vinha ocorrendo mesmo que lentamente e com pouca estrutura. A própria história da educação nos mostra que nas redes públicas e assistenciais os processos de inserção de alunos com deficiência começou a existir bem antes da reforma educacional da década de 1990 e daí é que surgiu a bandeira da inclusão através da educação.

Após a Convenção realizada na Espanha, tivemos a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência com o objetivo de promover, proteger e assegurar a todos o exercício pleno dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, além do respeito e da dignidade inerente aos seres humanos. Este evento ficou conhecido como a Convenção da Guatemala realizada em junho de 1999 e seus princípios eram:

a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2007, p. 17-18)

Em 2006, a nível internacional, foi aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU) o documento A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, segundo a qual os países integrantes “devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão” (BRASIL, 2007, p. 4 a fim de que o indivíduo portador de deficiência participasse do sistema educacional, que ele fosse incluído e permanecesse com qualidade e gratuidade, com usufruindo de igualdade no meio onde vive, conforme reguarda a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º onde destaca que “(...) todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, p. 2).

2.2. 2 O debate nacional

Em dezembro de 1961, a Câmara dos Deputados brasileira aprovou a Lei nº 4024 que

consolidava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no tocante ao debate político do Estado e da Sociedade, durante o governo do presidente da República Eurico Gaspar Dutra. Era então o final da ditadura do Estado Novo e início da redemocratização do País. Nesta edição da LDB, estava prescrito o atendimento aos portadores de deficiência que, na época, eram chamados de “excepcionais”.

TÍTULO X. Da Educação de Excepcionais. Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 9)

A previsão da inclusão dos portadores de deficiência nas redes de ensino avançou, mobilizando a sociedade, estudiosos e políticos. Contudo, ainda eram raras as escolas que aceitavam esses indivíduos em suas classes e na grande maioria das vezes ou eles permaneciam reclusos em seus lares ou frequentavam escolas que recebiam somente a eles, sem a chance do convívio com a sociedade de modo integral.

Em 1971, foi elaborada a segunda LDB em plena ditadura militar que vigorava desde 1964, substituindo a anterior. Nela estava previsto que os alunos portadores de deficiências físicas ou mentais e que estivessem com atraso de aprendizagem em relação a idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento diferenciado, sendo que as normas para isso seriam apresentadas pelos Conselhos de Educação. No entanto, essa lei não promovia a inclusão na rede regular de ensino, mas em escolas especiais criadas para receber essas crianças.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 1)

Com o final da ditadura militar no Brasil, a Constituição Federal de 1988, a chamada Constituição Cidadã, em seu Artigo 205 que a educação é “um direito de todos e um dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), devendo ser promovida e incentivada com o auxílio da sociedade, com o objetivo de desenvolver plenamente a pessoa, além de prepará-la para ser um cidadão e obter a qualificação para o trabalho. Para tanto, diz o Artigo 206, “a educação

deve ter como base a igualdade de condições para acesso e permanência na escola”. O texto presume, portanto, que as instituições educacionais devem se adequar e fornecer aos alunos, sejam quais forem suas condições físicas e intelectuais, as condições para que eles frequentem as escolas, permaneçam nelas e concluam sua educação.

Ainda no Artigo 208, inciso III, está previsto que também “[...] é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988)”. Nesse sentido, é possível compreender que os alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem direito a estudar nas escolas regulares, cabendo ao Estado proporcionar condições para o seu acesso e permanência. E em casos omissos, está resguardado o direito de solicitar as adequações necessárias, bem como a atenção indispensável.

Dessa maneira, a inclusão é um direito reconhecido na lei maior do país. Através dela entende-se que todos os brasileiros independentes de suas diferenças sejam físicos ou mentais devem ter acesso à educação na rede pública ou privada a fim de ser integrada à sociedade a qual pertencem, ressalvados os casos excepcionais que exijam outras formas de atendimento. Diante do exposto, cabe ao poder público providenciar profissionais especializados para o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais e oferecer nas escolas o atendimento educacional especializado (AEE).

Ao longo dos anos, decretos, leis e portarias foram elaborados para regulamentar e trazer maior qualidade ao atendimento e garantia de inclusão social e profissional aos portadores de deficiência. Entre esses temos a Lei nº 7.853/1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. O texto procurou apresentar normas gerais para garantir os direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência e por consequência a sua integração social de modo efetivo. A referida lei prevê apoio às pessoas com necessidades especiais e disciplina a atuação do Ministério Público na defesa destes, bem como define crimes que podem ser cometidos contra elas a fim de protegê-las.

Em outubro de 2001, através do Decreto nº 3.956, o então presidente da República Fernando Henrique Cardoso (mandato de 1º de janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003) promulgou a Convenção da Guatemala que passou a vigorar em todo o território brasileiro. Neste sentido, antes da promulgação da Convenção da Guatemala, foi criada a Lei nº 10.098/2000, estabelecendo as normas gerais e os critérios para facilitar o acesso das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Uma vez que a Constituição Federal prevê a educação como um direito de todos e um dever do Estado, considera-se atribuição do poder público e das redes de educação pública e privada assegurar ingresso de qualquer



indivíduo, independente das suas condições físicas ou sociais, pois é a educação que possibilita a promoção da sua qualidade de vida.

O Artigo I desta Lei apresenta as normas gerais e os critérios básicos para concretizar o exposto por meio da remoção de barreiras e obstáculos nos prédios e nas vias, nos mobiliários, na construção e reformas de edifícios, nos meios de transportes e de comunicação (BRASIL, 2000). Segundo Moraes (2007, p.9)

[...] pessoas sem problemas de locomoção as barreiras passam despercebidas, mas nossa arquitetura é injusta para com aquela parcela da população. Esses obstáculos, quando presentes em empreendimentos de uso público, segregam e discrimina essa considerável parcela da população ao negar-lhe a possibilidade deles usufruir (MORAES, 2007, p. 09).

O que se entende por acessibilidade é a possibilidade do indivíduo de locomover de modo autônomo. Porém esse aspecto muitas vezes não é respeitado pelos projetos criados na sociedade de hoje e o direito de ir e vir proposto da Constituição Federal acaba sendo cerceado à parcela de cidadãos que apresentam alguma limitação física. Na escola também podem ocorrer esses tipos de limitações que precisam ser resolvidas a fim de garantir a inclusão aqueles que apresentem dificuldades sejam temporárias ou permanentes, mas que procuram o conhecimento e a educação para melhorar sua condição numa sociedade excludente quanto a condições sociais, nível de escolaridade e limitações físicas.

Nos anos de 1990, o mundo todo passou a se mobilizar em favor da inclusão das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. No que tange à educação, a inclusão de alunos com necessidades especiais caminhava a passos lentos e as reformas educacionais no Brasil eram marcadas pelos debates e discussões provocadas pelos organismos internacionais e pelo princípio Constitucional de que a educação deveria ser para todos (CEPAL, 1994).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2001), o Ministério da Educação e Cultura sofreu mudanças na sua organização administrativa e foi então publicado o documento Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 1994) a fim de garantir acesso educacional para as “[...] pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas (problemas de conduta), e de altas habilidades (superdotadas), assim como orientar todas as atividades que garantem a conquista e a manutenção de tais objetivos”. A partir daí o termo “excepcional” deixou de ser usado, substituído por “portadores de necessidades especiais”.

A PNEE orienta que está institucionalizado o processo de integração instrucional nas escolas regulares, segundo o qual os alunos portadores de necessidades especiais poderão ser



matriculados e acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas para o ensino regular juntamente com os alunos ditos “normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Essa legislação estabeleceu um padrão de homogeneidade, sem, contudo, promover as reformulações das práticas educacionais para que as diferentes possibilidades de aprendizagem fossem valorizadas e continuou mantendo a responsabilidade da educação desses alunos a cargo da educação especial.

A seguir é implantada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei nº 9.394/96), que traz em seu artigo 59 as seguintes orientações:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades; **II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; **III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; **IV** - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; **V** - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 25).

O artigo citado afirma que as adaptações do currículo são medidas que buscam torná-lo apropriado às particularidades dos alunos portadores de necessidades especiais. Com isso, haverá melhora na situação e no relacionamento desses alunos na escola para que possam se integrar e obter sucesso na sua aprendizagem. Dessa maneira, a PNEE estará cumprindo com os objetivos a que se propôs. Porém, é importante que a sua prática seja observada quanto ao espaço físico e quanto ao preparo dos recursos humanos que trabalham com esse público.

Nesse sentido, é fundamental que as escolas estejam preparadas no que diz respeito à acessibilidade quanto a rampas nas calçadas, portas de entrada do prédio e sala de aula, equipamentos para facilitar o acompanhamento das aulas de alunos com deficiência visual e auditiva. Outro aspecto que precisa receber atenção é o acesso aos níveis superiores dos prédios, pois muitos – como já testemunhamos – mantêm laboratórios de informática e de ciências no segundo andar dificultando a participação de educandos cadeirantes em aulas práticas.

Outro aspecto a ser observado é o preparo das equipes que atendem alunos com necessidades especiais. Tanto monitores como professores necessitam do conhecimento das diversidades e das estratégias para lidar com elas a fim de tornar a inclusão mais efetiva e não apenas um paliativo para atender a legislação vigente, uma vez que incluir é tornar parte, facilitar a interação e a integração.

2.2. 3 O debate no Rio Grande do Sul

O estado do Rio Grande do Sul (RS), de acordo com o Caderno Pedagógico Educação Especial – A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: diretrizes orientadas para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul - (2014), trabalha em conjunto com o Brasil em prol de políticas para a Educação Especial com perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas. Destaca o referido documento que os governos gaúchos têm dispensado atenção especial às pesquisas e implantação de projetos voltados para essa área e estudiosos do tema como Brizolla e Viegas dedicam-se a disseminar conhecimentos sobre a Educação Especial e Inclusiva.

Sob o ponto de vista histórico, revela-nos a pesquisa ora realizada que o RS está se inserindo politicamente na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 14). Contudo, as dificuldades em compilar literaturas e documentos sobre o tema para este trabalho mostraram que os trabalhos sobre levantamentos, debates e reflexões sobre a política de Educação Especial a nível de rede pública de ensino do estado ainda é pequena.

Nesse sentido, afirma Viegas (2005) que entre 1988 e 1998, as diretrizes que normatizavam as políticas sobre educação para a Educação Especial e Inclusiva no RS seguiam as regras do modelo clínico e os atendimentos eram realizados nessa área com encaminhamentos feitos pela Secretaria de Educação do RS. Segundo essa autora, nesse período não ocorreu alterações significativas quanto à normatização da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, sendo para tanto o estado seguia as determinações da Lei nº 5.692/71 que enfatizava o atendimento das necessidades específicas e as características individuais de cada aluno.

A seguir, entre 1999 e 2002, o governo estadual cria um documento próprio para de todos e a participação da comunidade escolar na elaboração, gestão e fiscalização das políticas públicas para essa área. Nesse momento, foi reconhecida a Educação Especial como parte da educação básica (RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 15). Assim sendo, vimos que as políticas

para a Educação Especial no RS seguem as orientações federais, segundo as quais a “inclusão do estudante com necessidades especiais na escola regular como o caminho preferencial” (VIEGAS, 2005, p. 9).

De acordo com informações do Caderno Pedagógico 01 sobre a Educação Especial no RS (2014), a primeiras Escolas Especiais foi implantadas na metade do século passado para receber as crianças especiais que não eram bem aceitas nas escolas regulares. Ilustrando esse fato Bueno (1994) cita a fundação do Instituto Pestalozzi, em Canoas, no ano de 1923 para atender a área de deficiência mental; o Instituto Santa Luzia para acolher os deficientes visuais, em Porto Alegre, em 1941 e a escola Professor Alberto Duarte, na cidade de Pelotas, em 1949.

Em 1954, segundo Pitta e Danese (2002), a Educação Especial no estado começou em Porto Alegre com a criação da Secretaria de Educação e Cultura que assumiu o Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE) por exigência da Lei nº 2.346 de 23/01/1954. Nesse momento ocorreu a criação da Divisão de Educação Especial e veio a se tornar hoje a Assessoria em Educação Inclusiva do estado.

No ano de 1973 foi fundada a Fundação Rio-Grandense de Atendimento ao Excepcional do Estado do RS (FAERS) que hoje passou a se chamar Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PCD e de PCAH no RS (FADERS). O objetivo principal da FAERS era promover a profissionalização dos portadores da Síndrome de Down encaminhando-os para atividades produtivas do mercado de trabalho ou em oficinas (PITTA; DANESE, 2002). Em 1990 essa instituição foi reformulada, tornando-se uma fundação vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do RS. A partir daí, sua função passou a ser atender na área da educação às pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental, múltiplas e com altas habilidades/superdotação.

Atualmente, a rede estadual de ensino do RS está alinhada com a política federal de Educação Especial, oferecendo às escolas o trabalho de apoio especializado através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como tarefa identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos necessários e de acessibilidade para eliminar as barreiras para a integração e participação dos alunos na escola e na sociedade levando em conta as suas necessidades específicas (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Nesse contexto, o Rio Grande do Sul, também aderiu ao Programa Federal de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. Esse programa destina equipamentos à escolas previamente selecionadas depois da análise dos seguintes pontos: presença de alunos com deficiência identificados no Censo Escolar; existência de espaço físico na escola;

professores especializados fornecidos pelo sistema de ensino para atuar nesse espaço (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Para que estas salas funcionem efetivamente é preciso que haja estudantes público-alvo da Educação Especial, espaço físico adequado e professor especializado para o atendimento.

2.2. 4 O debate no Município de São Borja (RS)

O município de São Borja está localizado na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, possuindo, de acordo com dados do IBGE (2010), uma população de 61.671 pessoas. Contudo, ainda não está disponível uma estatística que aponte numericamente quantas pessoas são portadoras de necessidades especiais no município. Entretanto, São Borja possui para atendimento especializado a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e o Centro de Atividades Múltiplas (CAM).

A APAE¹ de São Borja foi fundada em 26 de junho de 1969, tornando-se uma instituição assistencial sem fins lucrativos, permanecendo em atividade até os dias atuais. No momento, atende 252 pessoas portadoras de deficiência intelectual e múltipla como jovens, adolescentes, adultos, idosos e portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O atendimento prestado acontece em consonância com as políticas de educação, saúde e assistência social do município.

Sua estrutura física é bastante moderna, dispondo de dois prédios próprios. Um deles está localizado no centro da cidade onde acontece boa parte das ações educacionais, clínicas e de assistência social e onde está a administração da escola. A outra sede funciona no Bairro Alvimar Cabeleira, oferecendo oficinas práticas, entre elas a de padaria e confeitaria e de artesanato com papel reciclado.

A instituição dispõe educação em três etapas. A primeira trabalha com a educação precoce para crianças de 0 a 3 anos que precisam de processos de estimulação e Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos. A segunda etapa abrange o Ensino Fundamental para alunos de 6 a 14 anos e a terceira etapa é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos com idade a partir de 15 anos.

O Centro de Atendimentos Múltiplos² (CAM) foi fundado na gestão de José Pereira Alvarez no início de 2000 e faz parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Desde então vem atendendo pessoas com as mais diferentes necessidades, sejam físicas ou mentais.

¹ Fonte de Consulta: <https://prosas.com.br/empreendedores>

² Fonte: <https://www.saoborja.rs.gov.br>

A instituição possui equipe interdisciplinar com profissionais habilitados para prestar atendimentos às variadas necessidades.

O objetivo principal do Centro de Atendimento Municipal é proporcionar aos alunos com deficiência o atendimento especializado em suas necessidades. Hoje, a instituição exerce suas atividades disponibilizando atendimento psicológico, pedagógico e para alunos com baixa visão. Também dispõe de Assistente Social e transporte para que os assistidos compareçam aos atendimentos e retornem às suas residências. Os atendimentos no CAM são realizados uma vez por semana e até o momento são atendidos 86 alunos.

Atualmente, o CAM foi amplamente remodelado e seu grande objetivo é assistir crianças e adolescentes portadores de deficiência que estudam na rede municipal de ensino. Fazem parte de seu quadro profissional fonoaudiólogas, psicólogas, fisioterapeutas, assistente social e especialistas em Educação Especial e alunos com deficiência visual e baixa visão.

Os pacientes ao chegarem ao centro são avaliados e após diagnósticos são direcionados para o tratamento e acompanhamento necessário. Os alunos das escolas municipais também passam por avaliações para então serem encaminhados ao especialista de acordo com o diagnóstico e laudo, sem que isso interfira na sua rotina escolar.

Durante o trabalho de levantamento de dados para este trabalho dissertativo, observou-se que a documentação e registros a respeito da Educação Inclusiva no município de São Borja são bastante pobre, o que torna a análise um processo um tanto difícil. Nossa pesquisa nesse fundamento resumiu-se a matérias jornalísticas, panfletos de propaganda com o histórico das entidades que trabalham a inclusão a nível local, além de algumas entrevistas com pessoas que trabalham nas instituições e que forneceram algumas informações.

Assim sendo, não há como descrever mais profunda e detalhadamente como se dá a inclusão e como é trabalhado esse tema nas instituições aqui citadas e pelo poder público municipal sob pena de estar fugindo da objetividade que esta pesquisa requer e exige. Entendemos que não nos cabe emitir qualquer opinião pessoal a esse respeito ao mesmo tempo em que pedimos escusas aos leitores.

2.3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS QUE REINVINDICAM A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste tópico, passamos a discutir a respeito dos movimentos sociais no Brasil que trabalham pela inclusão. Nesse sentido, após inúmeros debates possibilitaram a criação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a implantação de programas como o Programa de

Educação Inclusiva (PEI) e dos centros de referências, bem como a aprovação e publicação de decretos que reforçam a Educação Inclusiva em todo o país como o descrito a seguir.

Em 2002, foi instituída a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), com a Lei nº 10.436. A partir desse ano, no Brasil, essa linguagem foi reconhecida como o meio de comunicação das comunidades surdas brasileiras, sendo que em seu Artigo IV os sistemas educacionais federais, estaduais e municipais devem garantir a inclusão do seu ensino nos cursos de formação em Educação Especial em nível médio e superior.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

Segundo Quadros (2006, p. 35) LIBRAS “é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão captar as mensagens e os movimentos, principalmente das mãos, para transmiti-la”. Assim sendo, ela se diferencia das linguagens orais por utilizar o canal gestual-visual. Trata-se de um processo rico, completo que coexiste com as línguas orais, sendo, porém independente por possuir uma estrutura gramatical própria, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas, conforme nos esclarece a autora.

Além do uso do sistema LIBRAS, em fevereiro de 1999 foi publicada pelo governo federal a Portaria nº 319 instituindo no Ministério da Educação e na Secretaria de Educação Especial a Comissão Brasileira do Braille para funcionamento permanente. De acordo com a referida portaria era de grande interesse de o governo adotar em todo o país uma política de diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão deste sistema de comunicação na educação, em especial na Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Música e Informática. A justificativa para essa decisão era a permanente evolução técnico-científica naquele momento que exigia uma sistemática de avaliação, alteração e modificação dos códigos e da simbologia Braille que era usado nos países de língua portuguesa e espanhola, além da necessidade permanente do intercâmbio com outros países. Dessa forma, foi instituída uma comissão para atender a todos esses aspectos.

No ano de 2003, o Programa de Educação Inclusiva (PEI) foi implantado pelo Ministério da Educação subentendeu a conscientização e a demanda de um trabalho em prol da diversidade na escola no tocante a formação de profissionais da educação a fim de

possibilitar a “garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade” (BRASIL, 2007, p. 4). Desse modo foi efetivado em 2004 um representativo para que fossem elaborados os sistemas educacionais inclusivos. Foi elaborado, então, o documento intitulado O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular e seu objetivo principal era:

[...] divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais da inclusão de pessoas com deficiência na área educacional. [...] sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem intencionada reprovação de uma série para outra. (BRASIL, 2004, p. 5).

Em 2004, foi publicado o Decreto nº 5.626/2004, regulamentando a Lei nº 10.048/2000, priorizando o atendimento das pessoas com especificidades e regulamentando também a Lei nº 10.098/2000, estabelecendo as normas gerais de acessibilidade urbana. Dessa maneira, houve um destaque importante das relações dentro do sistema educacional que visava a garantia universal dos espaços públicos. Logo adiante, em 2005, foi elaborado o Decreto nº 5.626 para regulamentar a Lei nº 10.436/2002, versando sobre o acesso às escolas dos alunos com problema de surdez e também sobre:

[...] a inclusão das LIBRAS como disciplina curricular, formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete da linguagem de sinais, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2007, p. 4).

Ainda no ano de 2005, foram implantados os centros de referências, os chamados “Núcleos de Atividades de Altas Habilidade/Superdotação” (NAAH/S) pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) em todo o país. A finalidade desses centros era o atendimento de alunos com altas habilidades e superdotação no sentido de orientar as famílias e oferecer formação continuada aos educadores para que se efetivasse a integração desses alunos na rede pública de ensino (BRASIL, 2007, p. 5).

A nível nacional, também em 2006, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, em convênio com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apresentaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos a fim de incluir no currículo da educação básica temas sobre as pessoas com deficiência e planos para desenvolver ações que possibilitassem o acesso e a



permanência dos sujeitos na educação superior.

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2007, p. 17).

Além de toda a legislação até então apresentada no que tange à assistência e garantias de acesso e permanência dos portadores de deficiência à educação, sociedade e ao mundo do trabalho, em 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo principal era a formação de professores para trabalhar com a educação especial, nas salas de recursos permanência de pessoas portadoras de necessidades especiais no ensino superior. A sua execução com as metas e compromissos propostas é promulgado através do Decreto nº 6.094/2007 que dispõe:

[...] a implementação do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Esse decreto a partir de sua publicação passou a orientar e direcionar as ações referentes ao referido plano de metas. Em 2008, o Decreto nº 6.571/2008 referendou as responsabilidades descritas nas leis que vieram antes. Contudo, ocorreram acréscimos como, por exemplo, o apoio técnico e financeiro disponibilizado pelo governo federal descrito no Artigo 1º, destacando ações diretas sobre as diretrizes. Essa atitude da União tornou possível a utilização de aporte financeiro pelas Unidades de Ensino, o que facilitou a execução de planos e projetos na área do ensino/aprendizagem dos alunos portadores de necessidades especiais. Ainda esse decreto, em seu § 2º, afirma que será prestada a assistência e orientações aos familiares desses alunos e serão compartilhados os resultados que mostrem a qualidade das ações pedagógicas adotadas e o aperfeiçoamento dos profissionais que trabalham nessa área (BRASIL, 2008).



A seguir, o Decreto nº 6.949/2009 que apresenta valor de uma Emenda Constitucional. O texto dá a resposta ao compromisso assumido durante a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Artigo 1º Fica aprovado nos termos do § 3º do Artigo 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Parágrafo Único: Ficam sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que alterem a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo, bem como quaisquer outros ajustes complementares que, nos termos do inciso I do caput do Artigo 49 da Constituição Federal, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional (BRASIL, 2010, p. 17).

Diante do exposto, o Decreto nº 6.949/2009, foi reafirmado. Com isso a participação dos portadores de deficiência na sociedade e na educação tornou-se um direito de fato, tornando-se também um direito humano.

No ano de 2011, eis que é publicado o Decreto nº 7.611/2011 criando a política pública no que se refere ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse decreto rescindiu o Artigo 11 do Decreto nº 6571/2008 e passa a considerar como “público-alvo da Educação Especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Este mesmo decreto prevê a promoção de políticas públicas em prol da “inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2016, p. 33). Além disso, para que os termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tenham validade é aprovado também o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite através da instituição do Decreto nº 7.612/211 (BRASIL, 2011).

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei nº 13.005/2014. Este plano tem a previsão de durar dez anos a fim de cumprir com o que diz o Artigo 214 da Constituição Federal de 1988. O Artigo 1º deste plano, conforme o Artigo 2º diz que:

A universalização da educação, superação das desigualdades sociais e promoção da cidadania, atendimento às especificidades da Educação Especial, abrangendo a todos os níveis, bem como as modalidades e etapas



do sistema educacional inclusivo, promoção do princípio da gestão democrática, promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Brasil. Dessa maneira os profissionais da educação serão valorizados, sendo que as estratégias que estão previstas nesse tocante visam “priorizar o acesso à Educação” Infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, [...] a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014, p. 53)

Mais tarde, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.416/2015, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. O objetivo dessa lei é “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015) e também sistematizar e garantir os direitos humanos dos portadores de necessidades especiais que constam no Parágrafo Único, explicitando que:

Esta lei tem como base a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde agosto de 2008 e promulgados pelo Decreto nº 6949 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015, s.p)

Nesse sentido, a Lei nº 13.146/2016 regulamentou os dispositivos relativos ao:

[...] direito das pessoas com deficiência à educação, constantes na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, assim como especificou medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas emitidas pelo Ministério da Educação e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada à luz do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006 (BRASIL, 2016, p. 34).

Diante do que se apresenta a promulgação da Lei nº 13.146/2015 promoveu o cumprimento da referida lei citada acima, bem como o resgate do plano já estabelecido, atualizando o regulamento, apresentando novas definições e especificidades a fim conceber da melhor forma a relação do poder executivo para classificar e instrumentalizar os recursos

necessários para o atendimento das pessoas portadoras de necessidades especiais. Assim, compreende-se que todas as leis, normas, decretos e documentos a respeito da inclusão social, profissional e educacional das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, sejam físicos, mental, social ou cultural vieram na tentativa de promover o atendimento inclusivo de modo a concretizar a integração de todos os indivíduos dentro do território brasileiro sem distinção, sem diferenciação.

2.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos anos de 1990, o mundo todo passou a se mobilizar em favor da inclusão das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. No que tange à educação, a inclusão de alunos com necessidades especiais caminhava a passos lentos e as reformas educacionais no Brasil eram marcadas pelos debates e discussões provocadas pelos organismos internacionais e pelo princípio Constitucional de que a educação deveria ser para todos (CEPAL, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em seu texto, apresenta uma descrição sobre a educação especial, estabelecendo os seus objetivos e a definição dos alunos que devem ser beneficiados por ela. O seu objetivo, afinal, é o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em instituições regulares de ensino. Para isso, tal política orienta os sistemas de ensino no sentido de atender as necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

O que se compreende daí é que o referido documento manifesta visão inclusiva em que os alunos portadores de deficiência tem o direito de frequentar o sistema regular de ensino e que este deve suprir as necessidades específicas deles, garantindo a sua integração e aprendizagem. No entanto, nesse documento não estão descritas as ações práticas que garantam a concretização dos objetivos descritos.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) traz a Meta 4 relativa à Educação Especial que é preciso fomentar a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e incentivar a inclusão nos Cursos de Licenciatura e outros cursos que formem profissionais para a educação, inclusive a nível de Pós Graduação. Com isso, percebe-se que os textos e projetos apontam que existe uma lacuna nesse ponto de precisa ser urgentemente preenchida por ser uma necessidade emergente a fim de efetivar a inclusão escolar no Brasil.



Amplas discussões e questionamentos surgem diariamente nesse sentido. De acordo com Michels (2017) até os anos de 1970, os professores dedicados à Educação Especial eram formados da mesma maneira que os professores primários e o conhecimento para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais eram adquiridos na experiência diária.

A Educação Especial fazia parte do currículo do Curso de Pedagogia como uma habilitação em áreas específicas. Com base no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, Mazzotta (1992, p. 24) destaca que o professor podia ser habilitado numa deficiência específica como auditiva, mental, visual ou física. Já na década de 1990, houve uma ampliação na discussão sobre a Educação Especial e a formação dos professores de Educação Especial se voltou também para a inclusão.

Nos anos 2000, no entanto, a política de Educação Especial mudou e isso se refletiu na educação básica. Garcia (2013) nos diz que entre 2000 e 2010 essas mudanças foram conceituais e estruturais, relacionadas à adoção do sistema educacional inclusivo que ganhou definições particulares quando relacionada aos alunos atingidos pela Educação Especial. Para isso foi instituída a Resolução CNE/CEB 2/2001, cujo artigo 18, determina dois tipos de professores para atender os alunos do AEE: o professor capacitado e o professor especializado.

§ 1º São considerados professores capacitados [...] aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores. § 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 5)

Nesse contexto, diz Michels (2006) que o professor capacitado executa as ações pedagógicas que são elaboradas pelo professor especialista. Para Garcia (2013), no entanto, essa questão merece mais análise porque não basta inserir disciplinas e conteúdos específicos na formação dos professores para que ele esteja realmente preparado para trabalhar na Educação Especial em escolas regulares pois “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da



educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas” (GARCIA, 2013, p.103)”. Portanto, nesse contexto, é fundamental o debate, o conhecimento do tema e a formação continuada em função dos estudos e pesquisas que são publicados constantemente.

Ainda sobre a formação de professores, a 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 e formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Percebe-se que esta legislação preocupa-se em preparar os futuros educadores da educação básica com a finalidade de melhorar a sua qualidade e adequar o profissional às exigências do mercado. Sobre isso, afirma Gatti:

[...] vivemos em um cenário social cambiante, onde a competitividade e individualismos são traços característicos, em que sentimentos de realização ou de injustiça se constroem, em condições de multiculturalismo, de novas linguagens e da emergência de demandas por justiça social e equidade educacional (GATTI, 2017, p. 722-723).

Assim, entendemos que a autora destaca que o cenário de educação atualmente requer novas formas de ensinar e aprender uma vez que temos a disposição um mundo moderno, tecnológico, alicerçado em novas formas de comunicação. Dessa maneira, o professor deve acompanhar as tendências disponíveis.

Diante do exposto, entende-se que muitos passos foram dados quanto a legislação e a análise da formação dos professores para trabalhar com a Educação Especial e com a inclusão. Entretanto, ainda resta uma longa estrada a ser percorrida para a concretização das teorias e análise levantadas com relação à prática efetiva. A grande conquista, portanto, é a garantia do acesso, da aprendizagem, a participação e o atendimento adequado com profissionais qualificados. Para chegar a esse patamar são fundamentais mudanças em várias áreas: pedagógica, profissional, arquitetônica e estruturais (BUENO, 2011; GARCIA, 2013; VAZ; GARCIA, 2016; REBELO, OLIVEIRA; KASSAR, 2016).

Para melhor entendimento do tema em discussão, torna-se importante um breve exame documental em leis e resoluções voltadas para a educação especial na educação básica nas escolas. Desse modo, dedicamos atenção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), à Resolução da Educação Especial, Resolução 2/2015 e 2/2019.

A LDBEN coloca em seu artigo 2º que os sistemas de ensino para a prática da inclusão devem oferecer matrícula para todos os alunos, cabendo aos educandários se organizarem e se



adequarem para atendê-los sejam quais forem as suas necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1996). Enquanto isso, o Plano Nacional de Educação (PNE) salienta que no capítulo dedicado à Educação Especial que o grande avanço que a educação deveria alcançar deveria ser a construção da escola inclusiva com a garantia ao atendimento à diversidade (BRASIL, 2014). Portanto, a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais é algo previsto nas leis brasileiras que tratam da educação.

Em se tratando da Resolução da Educação especial, a Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009), esta institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica na modalidade Educação Especial. O texto diz se justificar depois que foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Antes da referida resolução, porém, fundamentou a sua elaboração a aprovação do Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009) que visava a regulamentação do Decreto nº 6.571 de 17/09/2008 considerando que a partir de janeiro de 2010 seria feita a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) levando em conta os resultados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) depois da realização do Censo Escolar de março de 2009 (BRASIL, 2009). Diante disso, os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação passam a ser contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, sendo as suas matrículas feitas em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Uma vez que já temos as leis e as resoluções que asseguram o acesso e a acolhida dos alunos portadores de necessidades especiais nas escolas regulares e classes comuns, é fundamental voltarmos a atenção para os profissionais de educação que deverão atendê-los e inclui-los. Para tanto, é essencial que esses profissionais sejam preparados e formados adequadamente para esse trabalho. Assim sendo, buscamos as leis que destacam esse aspecto: Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

A Resolução nº 2/2015 previa a ampliação da carga horaria para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a elaboração de um projeto institucional de formação de professores pelas instituições formadoras, a indicação da base comum nacional embasada pelo princípio da educação como um processo emancipatório e contínuo, o reconhecimento da diversidade do trabalho docente para que seja construída uma práxis que articule a teoria e a prática, levando em conta a realidade de cada instituição; a concepção de que os cursos de formação para os professores para a educação básica em nível superior compreende o curso de



graduação em licenciatura, cursos de formação pedagógica para os não licenciados e cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015).

Esta resolução, também procurava valorizar o profissional educador da educação básica através da formação continuada, estabelecendo que atividades possam ser consideradas para isso (BRASIL, 2015). Nesse sentido, a referida resolução foi considerada um grande avanço para o magistério e uma inovação quanto às diretrizes da profissão.

Quanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019, esta revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e foi considerada pelos profissionais de educação como um retrocesso. Inicialmente, reduziu a carga horária para a formação de professores para os graduados não licenciados de 1.400 horas para 760 horas (BRASIL, 2019). “Este fato por si só já denota uma desvalorização dos conhecimentos da Pedagogia na formação de professores, já que a carga horária útil destinada a eles foi suprimida (GADÊLHA ; NOGUEIRA ; MORAES ,2022, p. 24).

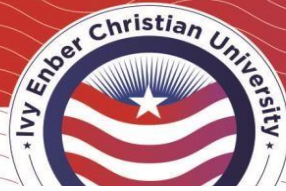
Num momento em que a tônica das discussões a respeito da educação está voltada para encontrar meios e estratégias de trazer mais qualidade e modos de educar de forma autônoma e crítica, é natural que reduzir a carga horária da formação de professores não é bem vista e aceita. A prática docente é uma atividade ampla e complexa que exige conhecimentos teóricos e práticos a fim de preparar quem vai formar sujeitos para uma sociedade cada vez mais politizada e tecnológica. Por isso, como nos diz Freire (2002, p. 76) “é necessário conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Nesse momento, suprimir o tempo de preparo pode comprometer a qualidade da formação, denotando a desvalorização dos conhecimentos pedagógicos. Assim sendo, percebe-se que o foco da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019) volta-se para as competências formando um professor técnico que apenas se preocupe em reproduzir o que diz a Base Nacional Comum Curricular e não de formar um profissional crítico e reflexivo conforme nos dizem Sobreira e Janes (2021).

Entretanto, este é um processo contínuo que requer atenção e inovações constantes o sentido de promover a integração de todos os cidadãos numa sociedade democrática que exige atitudes firmes quanto a inclusão sem restrições. Para tanto, buscamos verificar como os cursos formativos de professores, especificamente os Cursos de Pedagogia, das Universidades Federais do Rio Grande do Sul estão preparando os futuros educadores para trabalhar com a Educação Inclusiva.



Nesse sentido, passamos a trabalhar com a pesquisa aqui desenvolvida propriamente dita. Apresentamos a seguir a metodologia de trabalho abrangendo as abordagens utilizadas para a busca das informações que nos levem a confirmar ou refutar a hipótese que nos move: As Universidades Federais do Rio Grande do Sul não estão preparando adequadamente os futuros professores para trabalhar com a Educação Inclusiva.



3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE NA UFSM E UFRGS

Neste capítulo passamos a analisar especificamente o Curso de Pedagogia ofertado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), examinando cada Componente Curricular relacionado com a Educação Especial e Inclusiva. O intuito neste momento é de verificar a carga horária com a finalidade de preparar o educador para o trabalho inclusivo nas escolas regulares quanto ao conhecimento teórico e à prática neste sentido. Com esse exame procuramos confirmar ou refutar a hipótese deste trabalho de que o Curso de Pedagogia das Universidades Federais não estão preparando adequadamente os futuros professores para atender alunos com deficiências em classes de Ensino Regular.

3.1 PEDAGOGIA DA UFSM

O componente curricular de Educação Especial e Processos de Educação Especial e Inclusiva tem carga horária de 45 horas e seu objetivo é o entendimento dos aspectos relacionados à escola comum na perspectiva inclusiva, visando a articulação entre o atendimento educacional especializado e classe comum e a organização escolar quanto a proposta da educação inclusiva, disponibilizando, no 3º semestre, 30 horas de aulas teóricas e 15 horas de práticas.

O conteúdo programático da disciplina está assim constituído:

Quadro 4 – Componente Curricular Educação Especial e Processos de Educação Especial e Inclusiva - Pedagogia UFSM

UNIDADE 1	A ESCOLA COMUM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA • Ressignificação do espaço escolar • Projeto pedagógico e gestão escolar
UNIDADE 2	SUJEITOS DA APRENDIZAGEM E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. • Como identificar alunos com necessidades educacionais especiais.



	• Serviços e apoios aos alunos com necessidades educacionais especiais.
UNIDADE 3	ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A CLASSE COMUM. • A organização do atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva. • Diferentes articulações entre o atendimento educacional especializado e a classe comum: bidocência, ensino colaborativo e docência articulada.
UNIDADE 4	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. • Currículo e diferença • Planejamento, avaliação e flexibilizações curriculares

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A disciplina de Fundamentos da Educação Especial possibilita a compreensão dos fundamentos históricos e antropológicos da Educação Especial, das políticas e dos marcos regulatórios da Educação Especial. Também apresenta os conhecimentos sobre os sujeitos da aprendizagem e as práticas dos processos de escolarização nos contextos da inclusão escolar. Oferece um total de 60 horas aulas teóricas.

Quadro 5 – Componente Curricular Fundamentos da Educação Especial Pedagogia UFSM

UNIDADE 1	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E ANTROPOLÓGICOS: A PRODUÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL • Concepções e processos do campo da Educação Especial. • A institucionalização dos sujeitos com deficiência ao longo da história.
------------------	---



UNIDADE 2	POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL • Documentos internacionais. • Documentos nacionais.
UNIDADE 3	SUJEITOS DA APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO • Situações de aprendizagem e não-aprendizagem. • As diferentes condições dos sujeitos com necessidades educacionais
UNIDADE 4	PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR • Ensino colaborativo e práticas pedagógicas. • Flexibilizações curriculares e processos de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A disciplina de Educação Especial e Processos de Inclusão possuem 45 horas aulas, sendo 30 horas teóricas e 15 práticas. Seu objetivo é trazer a compreensão sobre os aspectos referentes à escola comum na perspectiva inclusiva, mostrando como ocorre o atendimento educacional especializado e a classe comum, além da organização escolar diante da proposta da educação inclusiva.

Quadro 6 – Componente Curricular Educação Especial e Processos de Inclusão
Pedagogia UFSM

UNIDADE 1	A ESCOLA COMUM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA • Ressignificação do espaço escolar • Projeto pedagógico e a gestão escolar
UNIDADE 2	SUJEITOS DA APRENDIZAGEM E AS NECESSIDADES

	EDUCACIONAIS ESPECIAIS • Como identificar alunos com necessidades educacionais especiais • Serviços e apoios aos alunos com necessidades educacionais especiais
UNIDADE 3	A ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A CLASSE COMUM • A organização do atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva • Diferentes articulações entre o atendimento educacional especializado e a classe comum: bidocência, ensino colaborativo e docência articulada.
UNIDADE 4	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA PROPOSTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA • Currículo e diferença • Planejamento, avaliação e flexibilizações curriculares

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quanto ao componente curricular LIBRAS Licenciatura, é oferecida uma carga horária de 60 horas, com a finalidade de possibilitar conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico e cultural de surdos e adquirir condições de iniciar contato interativo com os mesmos através desse método, bem como conhecer estratégias metodológicas para ensiná-los. Este componente é obrigatório dentro do Curso de Pedagogia e por isso é destacado como uma licenciatura. Isso se deve ao fato de que ter conhecimento de LIBRAS é de fundamental importância na área pedagógica, considerando-se que as escolas e demais instituições educacionais são locais de inclusão que não podem excluir alunos com qualquer deficiência de audição e de fala. Dessa forma, a formação do educador traz a oportunidade de que os futuros professores tenham pelo menos o conhecimento básico de linguagem de sinais. Para isso seu conteúdo programático oferece:



**Quadro 7 – Componente curricular LIBRAS Licenciatura
Pedagogia UFSM**

UNIDADE 1	DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO DO SURDO • Relação linguagem e surdez. • O desenvolvimento linguístico e cultural das pessoas surdas. • O aluno surdo no contexto da sala de aula. • A prática da tradução/interpretação da língua de sinais no contexto educacional.
UNIDADE 2	INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS • Estrutura Linguística do sinal. • Parâmetros Linguísticos das Línguas de Sinais: a) Locação. b) Movimento. c) Orientação/Direcionalidade. d) Expressão facial e/ou corporal. • Classificadores. • Formas Pronominais. • Formas afirmativas, interrogativas, negativas, exclamativas.
UNIDADE 3	CONTEÚDO RELACIONADO A: • Alfabeto manual, números, horas e calendário. • Saudações. • Família. • Adjetivos. • Profissões. • Sinais relacionados à área de atuação dos acadêmicos. • Setores da UFSM. • Verbos utilizados em situações dialógicas do cotidiano.

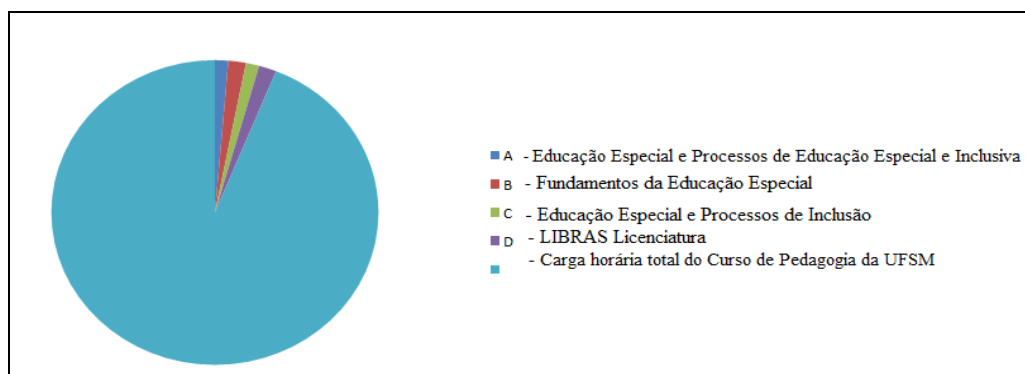
UNIDADE 4	CONTEXTUALIZAÇÃO EM LIBRAS • Narrações simples. • Conversação. • Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.
------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O gráfico 1 foi construído a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia presencial da UFSM, onde analisamos os Componentes Curriculares do curso, comparando o total de horas disponibilizadas no curso e as horas dos Componentes Curriculares voltados para a Educação Especial. Verificamos que a carga horária total do curso é de 3.230 horas, sendo que dessas duzentas e dez horas são destinadas à componentes curriculares relacionados à Educação Inclusiva.

Quanto aos componentes temos Educação Especial e Processos de Educação Especial e Inclusiva com 45 horas; Fundamentos da Educação Especial com 60 horas; Educação Especial e Processos de Inclusão com 45 horas e LIBRAS Licenciatura com 60 horas. Analisando esses dados, verificamos que da carga horária total do curso, apenas 6,5% é voltado para o preparo dos futuros professores para o trabalho com a Educação Inclusiva nas escolas, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Figura 2 – Comparativo dos Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFSM - Total de horas do Curso e horas dos Componentes Curriculares voltados para Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O gráfico acima nos mostra que do total de horas previstas para o Curso de Pedagogia da UFSM – 3.230 horas – as disciplinas relacionadas com a Educação Inclusiva perfazem um

total de 210 horas/aulas, o que significa que dos 100% dessas horas, apenas 6,5% são destinadas ao preparo de professores para o trabalho nessa área. Aprofundando a análise, verificamos o seguinte quadro:

Quadro 8 – Análise do Gráfico Comparativo dos Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFSM

Disciplina	Total de horas	Prática	Teoria
Educação Especial e Processos de Inclusão	45	15 = 33%	30 = 67%
Fundamentos da Educação Especial	60	0	60 = 100%
Educação Especial e Processos de Educação Especial e Inclusiva	45	15 = 33%	30 = 67%
LIBRAS Licenciatura	60	0	60 = 100%

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Desse modo, a leitura do gráfico nos revela que o total de horas dedicadas às disciplinas com objetivo de preparar os educadores para a Educação Inclusiva é de 210 horas (6,5% do total do curso). Indo mais além, ao examinarmos as horas voltadas para a prática totalizam somente 30 horas. Sendo assim, a teoria ocupa 67% do tempo de aula e a prática, 33%.

Analisando os dados levantados e o gráfico proposto, entendemos que a expectativa de preparar adequadamente o pedagogo para o trabalho com a Educação Inclusiva Escolar está aquém da necessidade. Para reverter essa situação se faz necessário que ocorra uma reformulação não só da grade curricular, mas também do seu PPP.

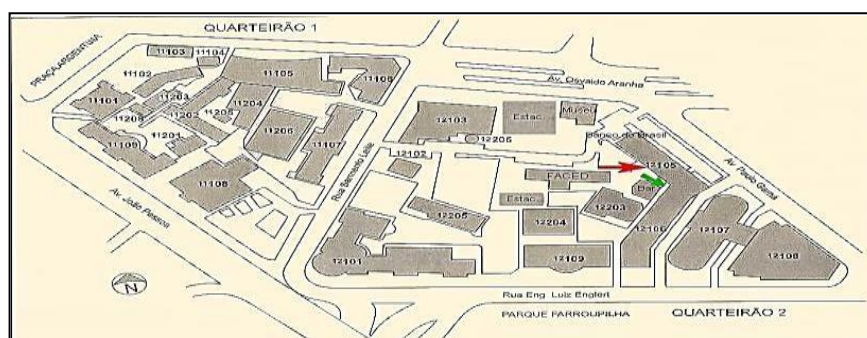
É o Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino que orienta todos os passos e a forma como se dará a condução do ensino que está sendo oferecido. Assim sendo, acreditamos que proporcionar melhor preparo dos pedagogos para trabalharem com a inclusão é um princípio que deve ser tratado neste importante documento. Os caminhos e a linhas que vão solidificar a formação que realmente capacite o profissional de educação inclusivo e beneficie a todos que necessitam de integração e atenção diferenciada.

3.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E O CURSO DE PEDAGOGIA

A fundação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, aconteceu no dia 28 de novembro de 1895, com a criação da Universidade de Porto Alegre (**Decreto Estadual 5.758/1934**) integrada pela Escola de Engenharia, os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; a Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com a Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes.

Somente em 1947, a instituição passou a se chamar Universidade do Rio Grande do Sul (URGS), incorporando as Faculdades de Direito e Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria que depois passaram a pertencer às Faculdades de Pelotas e Santa Maria respectivamente com a fundação das mesmas. Posteriormente, em 1950, a URGS foi federalizada e desde então se chama Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Fig. 1 – Mapa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



Fonte: http://www.cinted.ufrgs.br/ingles/localizacao_ing.htm

Atualmente, a UFRGS oferecem 82 cursos de graduação nas mais diversas áreas. O ingresso se dá de três maneiras. Primeiramente, pelo concurso vestibular com 70% das vagas sendo preenchidas por esse meio e 30% para ingresso através do Sistema de Seleção Unificada – SISU. Quanto ao Curso de Pedagogia, a UFRGS dispõe de turmas diurnas, noturna.e modalidade EAD. O total de carga horária total para graduação é de 3.375 horas, sendo que quem optar pela EAD, concorrerá a 300 vagas distribuídas em três polos: Arroio dos Ratos, Balneário Pinhal e Serafina Corrêa, sendo 100 vagas em cada um.

Com relação às disciplinas relacionadas com a inclusão, verifica-se ao analisar a grade curricular que o Curso de Pedagogia da UFRGS oferece LIBRAS I e II; Educação Especial e Inclusão; Diferença e Alteridade, Psicologia da Educação Especial e Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças.



Quadro 2 – Componente curriculares relacionadas com a Inclusão
Pedagogia UFRG

DISCIPLIN A	CARÁTER	CARGA HORÁRIA	EMENTA
LIBRAS I	Obrigatória	60 horas	Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, sistema linguístico de natureza visual-motora, sua estrutura e gramática.
LIBRAS II	Obrigatória	60 horas	Conhecimentos gerais sobre a identidade e a cultura surda. LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, sistema linguístico de natureza visual-motora, sua estrutura e gramática.
Psicologia da Educação Especial	Obrigatória	60 horas	Análise da relação entre barreiras de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas. Antropologia e etiologia da educação especial; modos de conceituação, classificação, prevenção
			da diversidade das pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas; diagnóstico multidisciplinar e os distintos aspectos de intervenção junto aos sujeitos e suas famílias; educação, profissionalização e integração social; intervenção pedagógica :identificação, encaminhamento, qualificação, acolhimento, acessibilidade, adaptações curriculares, avaliação diferenciada, mediador entre aluno e tratamento; papel da psicopedagogia e 29 das professoras do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais; políticas públicas em educação e educação inclusiva.

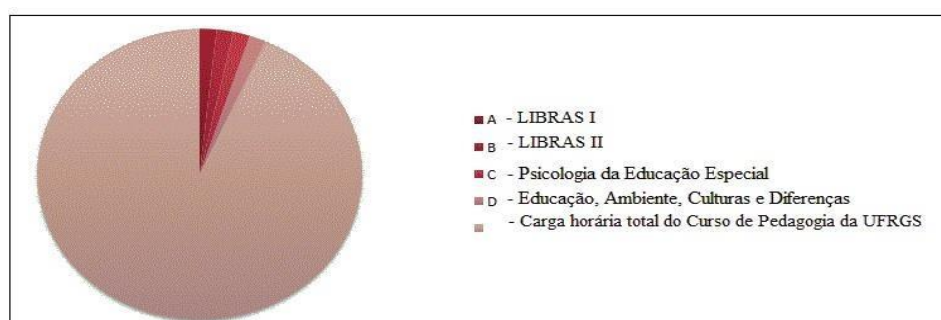


Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças	Obrigatória	60 horas	Relação entre educação e culturas. A incorporação da dimensão ambiental e cultural no currículo escolar e em espaços não formais. Problematização das ações pedagógicas a partir de estudos sobre meio ambiente, gênero, relações étnicorraciais, direitos humanos, inclusão e diferença.
--	-------------	----------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O ingresso no Curso de Pedagogia desta universidade pode acontecer de duas formas: Concurso Vestibular e Sistema de Seleção Unificada – SISU. O vestibular reserva 70% das vagas e os outros 30% se dá através do SISU.

Gráfico 1 – Comparativo dos Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRGS -



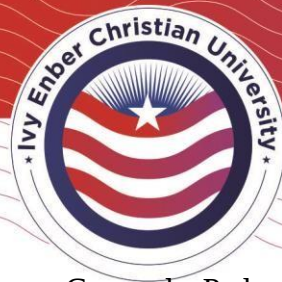
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A construção do gráfico acima foi baseada no exame do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia presencial da UFRSG. A grade curricular do curso apresenta um total de 3.375 horas e desse total, 240 horas são destinadas a Componentes Curriculares relacionados à Educação Inclusiva.

Quadro 3 - Análise do Gráfico Comparativo dos Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia da UFRGS

Disciplina	Total de horas	Prática	Teoria
LIBRAS I	60	0	60 = 100%
LIBRAS II	60	0	60 = 100%
Educação, ambiente, culturas e diferenças	60	0	60 = 100%
Psicologia da Educação Especial	60	0	60 = 100%

Fonte: Elaborado pela autora



Esta análise revela que o Curso de Pedagogia da UFRGS, de acordo com o gráfico e o quadro em questão, oferece 7,1% de componentes curriculares diretamente voltados para o preparo de futuros professores para o trabalho com a inclusão nas escolas regulares. Indo mais além, verificamos que os referidos componentes curriculares apresentam apenas a teoria, sem qualquer menção de prática nessa área.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho dissertativo abordou a Educação Inclusiva, buscando analisar e discutir a formação dos professores nas Universidades Públicas Federais do Rio Grande do Sul. Para isso, optamos por analisar a grade curricular do Curso de Pedagogia de duas universidades federais bastante representativas no Sul do país, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Partimos para esta pesquisa levando em consideração nossa experiência enquanto Orientadora Educacional em escolas públicas no município de São Borja e ao observarmos a ação pedagógica dos professores ainda numa abordagem tradicional e a forma inadequada que muitos deles na educação básica demonstram para trabalharem com alunos portadores de necessidades especiais em classes regulares.

Com o passar dos anos, tomava cada vez mais corpo a seguinte interrogação: Como a educação inclusiva está sendo implementada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) da graduação em Pedagogia nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul? E refletindo sobre o tema e considerando nossas observações do cotidiano de escolas públicas regulares eis que construímos a hipótese de as Universidades Federais do Rio Grande do Sul e seus cursos de Pedagogia não preparam o futuro professor para trabalhar com a inclusão.

Com a intenção de obtermos respostas para nossas interrogações, voltamo-nos para esta pesquisa como objetivo geral de analisar como está sendo abordada a educação inclusiva nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) da licenciatura em Pedagogia das universidades federais do Rio Grande do Sul. Os objetivos específicos que nos moveram buscaram refletir sobre a educação inclusiva nas políticas educacionais; identificar sobre as concepções de educação inclusiva estão sendo problematizadas nos cursos de Pedagogia das universidades federais do Rio Grande do Sul - UFRGS e UFSM - e avaliar sobre o processo de implementação da educação inclusiva nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

|Iniciamos o estudo pelas políticas educacionais sobre a educação especial: conceitos, história e princípios apresentados no primeiro capítulo. Aqui mergulhamos na pesquisa histórica da educação inclusiva, nos seus contextos e princípios. Este foi um início muito importante, pois visualizamos a trajetória, a forma como eram vistas as pessoas com deficiência em nossa sociedade e no mundo, como a inclusão se efetivou.



Nossa intenção, neste momento foi conhecer a legislação que rege a inclusão e a maneira como as instituições de ensino trabalham para possibilitar a inserção das pessoas portadoras de necessidades especiais na escola, na sociedade e no mundo do trabalho. As leituras e pesquisas que realizamos nos fizeram perceber que existe todo um respaldo legal, desde a Constituição Federal de 1988 passando por portarias e outros documentos legais, contudo a implantação efetiva de um trabalho concreto ainda está falho. E afirmamos isso levando em consideração nossa experiência como Orientadora Educacional acompanhando o trabalho em sala de aula de alguns educadores com alunos que precisam de atenção quanto às suas necessidades especiais, fato que nos gerou muita inquietação e interrogações a respeito do treinamento e formação dos mesmos nessa área.

Levantados os dados e as informações legais e teóricas sobre a questão, partimos então para uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental a fim de caracterizarmos as Universidades Federais do Estado escolhidas para referendar ou refutar nossa hipótese de trabalho: as Universidades Federais do Rio Grande do Sul não preparam os professores adequadamente para trabalharem com a inclusão nas escolas regulares. Para tanto, buscamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dessas universidades, especificamente as suas grades curriculares a fim de verificarmos quais os componentes curriculares voltados para o estudo da inclusão, se estes se voltavam somente para a teoria ou se agregavam ao aprendizado a prática nesse sentido.

O PPP da UFSM nos diz que o Curso de Pedagogia possui uma carga horária total de 3.230 horas aulas e 210 horas destinadas a componentes curriculares voltados para educação inclusiva perfazendo 6,5%. Quanto aos componentes curriculares, temos: Educação Especial e Processos de Educação Especial e Inclusiva, 45 horas, sendo 30 horas de teoria e 15 horas de prática; Fundamentos da Educação Especial com 60 horas somente de teoria; Educação Especial e Processos de Inclusão com 45 horas, 30 de teoria e 15 de prática e LIBRAS Licenciatura com 60 horas de teoria.

Observamos que são apenas quatro componentes curriculares que abordam a educação inclusiva, quase que totalmente com base em teorias e um mínimo de prática, a qual não é descrita como se dá. Com base na análise das informações, entendemos que se o intuito seria preparar o futuro professor para lidar com a inclusão em sua sala de aula, esse propósito é muito difícil de ser efetivado. Dessa forma, o Curso de Pedagogia dessa universidade, forma



educadores para a escola regular e não para a escola inclusiva, conforme demonstram os dados levantados e a grade curricular analisada.

Contudo, é importante citarmos aqui que a UFSM editou e publicou a Revista de Educação Especial (Journal of Special Education) de 1986 até 2016. Este periódico dedicava-se à veiculação de artigos com relato de pesquisas e revisão de literatura a fim de discutir a respeito da Educação Especial.

A Revista de Educação Especial acima citada era dirigida a estudantes, professores e pesquisadores desde que estivessem tivessem qualidade e atendessem as exigências do seu Conselho Editorial, sendo, assim, de interesse nacional e internacional. Atualmente, está disponível somente a versão eletrônica da referida revista, disponibilizando em torno de 85 artigos anualmente, em volume único e periodicidade contínua.

Outro fato que se destaca na Universidade Federal de Santa Maria na área é a Subdivisão de Acessibilidade. Este setor teve origem em 2007 com a instituição do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social que reservava 5% das vagas na UFSM para estudantes com algum tipo de deficiência. Ao longo do tempo, depois de sofrer estruturações, o programa integrou-se à Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) e integrou-se à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Seu principal objetivo hoje é oferecer condições de acessibilidade e permanência aos estudantes e servidores da instituição e articular ações com os demais setores da universidade a fim de pôr em prática as normas legais de acessibilidade.

Quanto ao PPP da UFRGS, este apresenta uma carga horária total de 3.375 horas aulas distribuídas nos diferentes componentes curriculares previstos na grade curricular do Curso de Pedagogia oferecido. Dentro da grade curricular da UFRGS temos os seguintes componentes curriculares relacionados à Educação Inclusiva: LIBRAS I e II, com 60 horas teóricas cada um; Psicologia da Educação Especial com 60 horas apenas teóricas e Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças, também com 60 horas somente teóricas. Somando a carga horária destes componentes curriculares temos 240 horas de teoria, o que significa 6,3% da carga horária total.

O exposto acima mostra que a UFRGS, a exemplo a UFSM, também não oferece uma formação adequada para que o futuro educador possa trabalhar efetivamente com a inclusão na classe regular conforme prevê a legislação pertinente. Assim sendo, do mesmo modo esta universidade não prepara o acadêmico de Pedagogia para a educação inclusiva.



Num momento em que a sociedade necessita de profissionais de educação em todas as áreas a fim de participarem da formação de indivíduos não só dentro das escolas é de fundamental importância que estes sejam bem preparados para desenvolver a sua práxis de acordo com as exigências que se amplificam cada vez mais. Em se tratando da educação inclusiva a qual faz parte da pauta de qualquer governo atualmente, entendemos que a formação oferecida deixa muito a desejar, como nos comprovou os estudos que realizamos junto às universidades selecionadas para esta pesquisa.

Ao analisarmos os documentos e as grades curriculares à disposição do Curso de Pedagogia, nos componentes curriculares temos uma teoria a respeito do tema e uma prática restrita apenas a duas cadeiras, sem a descrição do que se refere esta prática e qual sua fundamentação. Portanto, em questão de formação compreendemos que a oferta é insignificante.

Nesse ponto, após nossas investigações e tendo como base nossas observações diárias acerca do trabalho de educadores quando se deparam com alunos com necessidades especiais em suas classes regulares compreendemos que as Universidades, especialmente aquelas que preparam profissionais para a educação, devem assumir de maneira mais efetiva a sua atribuição de formadoras de educadores para a atuação diante da diversidade dos alunos em qualquer nível de ensino, pois o grande desafio das universidades é formar educadores preparados para elaborar estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para alunos com necessidades especiais, mas para todos os participantes da classe.

Para isso o que se sugere é a readequação das grades curriculares, inserindo mais conhecimentos voltados para a educação inclusiva não somente quanto à teorias, mas em relação às práticas. Destacamos essa questão porque a teoria é um processo diferente da realidade. Nem sempre a teoria se molda com o mundo real. Naturalmente que para que se atue dentro da rotina é importante que se conheça os princípios, os objetivos e o que se descreve determinada situação. Entretanto, é preciso não raras vezes moldar a teoria ao fato concreto para que se atinja o objetivo proposto pela teoria.

Assim sendo, como estudiosas desse tema, encejamos aqui o valor da prática, a imposição da experiência concreta para que o conhecimento se complete e atinja seu fim, uma vez que a formação docente prepara o futuro professor para o convívio com o outro, para ensinar e aprender com o outro, considerando suas peculiaridades sociais, cognitivas,



emocionais e humanas. Por isso, é que após todas as pesquisas e estudos realizados sugerimos que tenhamos mais recursos, estudos e recursos investidos na formação do professor e que esse processo ocorra mostrando a ele que as diferenças fazem parte da sua jornada e que é preciso desmistificar conceitos e preconceitos para que se torne mais consciente, crítico, participativo, inserido e comprometido com a construção de uma sociedade mais igualitária onde todos tenham direitos e deveres iguais. E essa consciência se adquire na academia, com pesquisas, estudos e práticas.

Destacamos também que a formação docente para o trabalho com a educação inclusiva requer mudanças com relação ao currículo, às avaliações, bem como a flexibilização dos tempos e dos espaços. O ensino com essa finalidade necessita ser individualizado para que a aprendizagem ocorra realmente juntamente com o desenvolvimento do aluno, sendo este um grande desafio que exige criatividade e planejamento adequado para que essa prática pedagógica avance e se traduza no preparo do educando para incluí-lo na classe regular e na vida em sociedade.

Diante disso, é importante que o Curso de Pedagogia forme educadores que saibam lidar com sujeitos portadores de necessidades especiais dentro da sala de aula e ainda conscientizem os demais alunos a aceitação desses sujeitos aprenda a respeitá-los e sejam solidários. Para atingir esse objetivo, o conhecimento e o treinamento durante a formação é fundamental. Por isso, é importante que as grades curriculares tenham mais componentes voltados para a psicologia e a sociologia relacionada ao convívio com as diferenças e peculiaridades das crianças e jovens em idade escolar.

Ao analisar os PPPs dos Cursos de Pedagogia das Universidades aqui avaliadas verificamos que mesmo os demais conteúdos que não se relacionam com a educação inclusiva não abordam temas que se possa dizer que tratam de temas com alguma similaridade com a inclusão. São componentes curriculares que abordam as didáticas, assuntos ligados a filosofia e sociologia, teorias educacionais, entre outros, mas que não fazem menção à inclusão de alunos em classes regulares.

As referências a essa questão são inexistentes, mas que poderiam ser de auxílio no sentido de entender e atuar junto a alunos com necessidades especiais e também com suas famílias. Porém, esse aspecto não existe nem mesmo de forma teórica e para que se efetive a educação inclusiva é necessário que as pessoas envolvidas no processo aceitem os desafios,



acreditem que é possível e ampliem seus conhecimentos, só assim a inclusão deixará de ser apenas garantida pela legislação e por documentos educacionais e passará a ser realidade nas escolas e na sociedade.

Nesse contexto, afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que a primeira formação dos educadores para o trabalho inclusivo é especificamente de responsabilidades das Universidades e dos Institutos Superiores de Educação. Para tanto, o Ministério da Educação há muito tempo destaca que é necessária a incorporação de componentes curriculares relacionados às necessidades especiais em todos os cursos de graduação voltados para a docência.

Contudo, as pesquisas que realizamos nas Universidades destacadas aqui mostram que os Cursos de Pedagogia ainda não oferecem meios para habilitar para o trabalho com alunos de acordo com suas peculiaridades e as disciplinas que constam na grade curricular ditas para esse fim são meramente teóricas e com práticas mínimas e não especificadas. Desse modo, o que se entende é que, conforme referenda Glat et al (2003), a maioria dos cursos de licenciaturas prosseguem com seus modelos formadores tradicionais, ainda se valendo do estilo formador adotado na década de 1970, dando pouca ênfase a questão da inclusão.

Dessa maneira, ao nos encaminharmos para o final de nossas considerações afirmamos seguramente que a questão da inclusão escolar ainda é preocupante mesmo com tantos debates e análises. E acreditamos que isso ocorra porque as discussões empreendidas ao longo das décadas prosseguem ficando no mundo das ideias e das teorias. Não testemunhamos por parte dos governos e das academias a atuação prática e a cobrança no que tange ao trabalho realmente ao processo inclusivo dos alunos com necessidades especiais dentro das classes regulares. A educação inclusiva continuará apenas um conjunto de leis, eventos e discussões inócuas.

Consequentemente, os futuros professores continuarão despreparados para trabalharem e romperem com os velhos paradigmas de que para os alunos com deficiências não há como dar atenção diferenciada para um ou dois indivíduos se temos classes lotadas.

Portanto, é preciso reformular os princípios que move as Universidades, apresentando-lhes o grande desafio de formar docentes que não sejam apenas repassadores de conhecimentos prontos, que sejam transmissores de conhecimentos transformadores. Enfim, educadores habilitados para construir estratégias de ensino, adaptando atividades e conteúdos



não só para os portadores de necessidades especiais, mas para todos os que estão em sua classe.

Além disso, é fundamental que a formação não se limite aos anos dentro da universidade. É essencial que o educador permaneça em formação continuada, e a BNCC traz mudanças significativas para que a formação seja mais efetiva, podendo ser feita por meio de cursos, treinamentos, workshops, seminário e grupos de estudo que vise aperfeiçoar o desempenho do professor em sala de aula e melhorar a qualidade da educação oferecida. Também é fundamental que sejam estreitados os laços entre a Universidade e a rede escolar para que a educação inclusiva passe a ser mais do que um tema para se escrever e se torne uma realidade concreta e efetiva.



REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva:** como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy e BARREIROS, Débora. Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23.

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 20 fev 2023.

BRANDÃO, Bianca Ferreira Et. Al. **A Atuação do Orientador Educacional na construção de uma escola democrática e inclusiva.** Cadernos FAPA – n. 2 – 2º sem. – 2005. Disponível em <<http://www.fapa.com.br/cadernosfapa>> Acesso em 04 jun 2021.

BRASIL. **Censo Escolar.** Brasília, MEC/INEP, 2006. BRASIL. Congresso Nacional. Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989.

BRASIL. **Censo Escolar 2018.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2019.pdf> Acesso em 04 jun 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 29 setembro 2022.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva na educação infantil,** 2012.



Disponível em <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688/574>>
Acesso em 31 mar 2023.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras**: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. São Paulo: Ática, 2009.

CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. Volume 1 – Módulos 1 a 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

DINIZ, Yasmine. **Conheça os desafios da educação inclusiva no Brasil e saiba como combatê-los** Disponível em <<https://educacao.imagine.com.br/os-desafios-da-educacao-inclusiva-no-brasil/>>. Acesso em 29 set 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Prazeres **Orientação educacional**: ressignificando seu papel no cotidiano escolar. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <Educaçãopublica.rj.gov.br/biblioteca/educação/0165.html> Acesso em 04 jun 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: paz e terra, 2002.

GADÊLHA, Maria Leuysvania de Souza Lima; NOGUEIRA, Antônio Wherbty Ribeiro; MORAES, Ana Cristina. **Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados**, 2022. Disponível em <[file:///C:/Users/Positivo/Downloads/52085-154125-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Positivo/Downloads/52085-154125-1-PB%20(2).pdf)> Acesso em 20 fev 2023.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Curitiba/PR: Positivo, 2005.

GARCIA, R.M.C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v.18, n.52, p.101-119, 2013.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. *Comunicações*, v.10, n.1, p.134-142, 2003.



GLAT, R.; PLETSCH, M.D. **O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRINSPUN, Mírian Paura. **O espaço filosófico da orientação educacional na realidade brasileira.** Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

JESUS, D. M. **Diversidade na escola: contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica.** In: Martins, Lúcia de Araújo R. Et al. *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos.* Natal/RN: Editora da UFRN, 2009.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. Jun, 2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFgxJmg/#:~:text=Hoje%2C%20no%20Brasil%2C%20milhares%20de,quanto%20a%20socializa%C3%A7%C3%A3o%20do%20homem>> Acesso em 23 nov 2022.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva.** Em: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente.* Brasília. Líber-livro, p.79-91. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em <<https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-livro-Inclusao-Escolar.pdf>> Acesso em 29 set 2022.

MARTINS, L. B. (2012). **Aprendizagem em ações educacionais à distância: fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários.** Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.

MAZZOTA, M. J. da Silveira; SOUSA, S. M. Z. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira.** Estilos Clin. Vol. 5. São Paulo, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Historias e Políticas Publicas.** São Paulo, Cortez, 1992.

MICHELS, M. H. A formação de Professores de Educação Especial no Brasil: proposta em questão/ Maria Helena Michels (Organizadora) - Florianópolis: UFSC/ CED/NUP, 2017.



MORAES, Marina Grava de. **Acessibilidade e inclusão social em escolas**. Bauru, 2007.

MONTEIRO, Carlos Medeiros et al. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660899019/html/> Acesso em 23 nov 2022.

NIDELCOFF, Maria Teresa_. **A escola e a compreensão da realidade**. Tatuapé/SP: Brasiliense, 1975.

PINTO, Maria da Penha Lima Gomes. **O papel do Orientador educacional na educação inclusiva**, 2011. Disponível em <https://bdm.unb.br> Acesso em 04 set 2021.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. **O cotidiano escolar na escola inclusiva**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PIZZANI, L. et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

PORFÍRIO, Francisco. **Inclusão social**. Brasil. Escola, 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-social.htm>. Acesso em 29 de setembro de 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Educação profissional e emprego de pessoas com deficiência mental pelo paradigma da inclusão**. In: OLIVEIRA, Maria Helena Alcântara de et al. **Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais**. Brasília: Apae-DF, 2003.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.