

OS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA, O EXERCÍCIO DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Professora orientadora: Ingrid Lilian Fuhr

Alunos: Matheus Curado de Faria Gomes e
Alice Brandão Cardoso Wagner

PROGRAMA DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA
PIC/CEUB

RELATÓRIOS DE PESQUISA
VOLUME 9 Nº 1- JAN/DEZ
•2023•

ISSN: 2595-4563





**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - CEUB
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**MATHEUS CURADO DE FARIA GOMES
E ALICE BRANDÃO CARDOSO WAGNER**

**OS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA, O EXERCÍCIO DOCENTE E AS POLÍTICAS
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Orientação: Ingrid Lilian Fuhr

BRASÍLIA

2024



DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às nossas famílias e amigos que, por meio de seu suporte, nos ajudaram na jornada que é a iniciação científica.

A criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo.

(Lev Vigotski)

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender como os currículos de licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas Federais e Estaduais do centro-oeste abordam a temática da educação especial inclusiva. Seu objetivo geral foi examinar que disciplinas da área, com vistas à inclusão, apresentam bases teórico metodológicas que propiciam a formação acadêmica para o efetivo exercício docente com crianças com deficiência. Visto que a formação inicial dos professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade para todos, especialmente para alunos com necessidades especiais, este estudo buscou identificar as lacunas e desafios enfrentados pelos educadores na implementação das políticas públicas que orientam a inclusão. Esta investigação foi feita por meio da análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Pedagogia do centro-oeste. Os resultados indicam que, embora haja um reconhecimento crescente da importância da inclusão, muitos currículos de pedagogia ainda carecem de uma formação mais robusta e específica sobre as práticas inclusivas. Os pesquisadores ressaltam que a formação teórica deve ser acompanhada de experiências práticas que preparem os futuros educadores para lidar com o ensino especial em sala de aula. Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de um diálogo mais efetivo entre as instituições de ensino superior e as escolas, a fim de alinhar a formação docente às demandas reais do cotidiano escolar. Por fim, é enfatizado que a inclusão não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético e social, sendo imprescindível que os currículos de pedagogia integrem de forma mais efetiva o atendimento às crianças da educação especial, com vistas a realizar uma educação inclusiva, promovendo uma formação que capacite os professores a atuar com competência e sensibilidade diante da criança com deficiência

Palavras-chave:

inclusão; educação especial; nível superior.

LISTAS DE FIGURAS, TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS, SÍMBOLOS E ABREVIações

TABELA 1: Disciplinas do ensino especial e suas cargas horárias	24
TABELA 2: Disciplinas práticas do ensino especial e suas cargas horárias	30

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
OBJETIVOS	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
3. MÉTODO	19
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	24
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICES	43

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa guarda chuva intitulada: “Os currículos de pedagogia, o exercício docente e as políticas públicas de educação inclusiva”. Por se tratar de um projeto de grande porte, pois é de caráter nacional, ele foi dividido em quatro projetos que enfocam as regiões do país. O presente projeto investigou a região do centro-oeste.

A institucionalização do ensino especial público no Brasil ocorreu em 1854, com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, sendo seu ensino fundamentado em teorias educacionais europeias. Somente após a década de 1930, com estudos na área da Psicologia, que o enfoque médico do deficiente foi expandido, intensificando o processo educacional (OLIVEIRA, 2011). Por conseguinte, o séc. XX foi marcado por uma onda de campanhas a favor do direito à educação formal das crianças com deficiência, como pode-se verificar na Constituição Federativa de 1988. E a década de 90 foi marcada por movimentos internacionais e nacionais pela inclusão pedagógica de alunos com deficiência.

Em 1994 a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais da qual o Brasil fez parte e se tornou signatário da Declaração de Salamanca. Esta Declaração é um marco histórico do movimento inclusivo de pessoas com deficiência. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição, determinando a responsabilidade dos sistemas educacionais de assegurar aos alunos da educação especial métodos e recursos para suprir as suas necessidades. Os sistemas de educação dos estados e municípios foram se reorganizando na perspectiva inclusiva gradativamente.

Por conseguinte, em 2001 foram formuladas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que explicita e orienta a respeito do Atendimento Educacional Especializado/AEE, como uma atividade suplementar para alunos com deficiência. No intuito de enfatizar e fortalecer a inclusão escolar foi instituída a Política Nacional de Educação Especial em 2008, determinando que o AEE

deveria acontecer paralelamente ao ensino regular, suplementar e não substitutivo, devendo seguir as propostas pedagógicas das escolas. Por se constatar em pesquisas acadêmicas e pelo acompanhamento que o Ministério da Educação conjuntamente com os estados e municípios que a política inclusiva progredia lentamente, o período de 2010 à 2015 foi marcado pela luta por uma educação mais inclusiva, culminando na publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/LBI, Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que tinha como objetivo assegurar e promover as condições de igualdade e o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência.

Com todo o arcabouço legal e normativo verifica-se que a implementação da política inclusiva não acontece efetivamente por várias razões, seja por questões políticas, pela formação acadêmica docente deficitária ou mesmo pelas condições precárias de trabalho em sala de aula. As três instâncias - política inclusiva de Estado; formação de pedagogos e a realidade em sala de aula - não dialogam para o mesmo fim.

A partir do exposto, como efetivar a inclusão se há mecanismos estruturais da escola que perpetuam a exclusão? Posto isso, cabe indagar: que disciplinas da área de educação especial dos cursos de Pedagogia nas Universidades Públicas Estaduais e Federais do centro-oeste, com vistas à inclusão, apresentam bases teórico-metodológicas que propiciam formação acadêmica para o efetivo exercício docente com crianças com deficiência? De acordo com as pesquisas de Nunes, et al (2013), há uma falta de formação específica na Educação Especial e um preconceito generalizado de instituições, que promovem má adesão dos alunos ao processo de ensino aprendizagem escolar.

1.1 OBJETIVOS

Geral: Esta pesquisa examinou que disciplinas da área de educação especial dos cursos de Pedagogia nas Universidades Públicas Estaduais e Federais do centro-oeste,

com vistas à inclusão, apresentam bases teórico metodológicas que propiciam formação acadêmica para o efetivo exercício docente com crianças com deficiência.

Específicos:

(i) Contactar as universidades públicas federais e estaduais do centro-oeste, que oferecem curso de Pedagogia a fim de solicitar o currículo;

(ii) Identificar as disciplinas da área de educação especial;

(iii) Analisar as ementas e referências bibliográficas das disciplinas selecionadas a fim de identificar as bases teórico metodológicas que orientam o exercício docente com crianças com deficiência.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A deficiência como conceito aplicado ao indivíduo surge com o racionalismo científico, sendo sua distinção entre diagnóstico de doença mental e condição de deficiência mental realizada somente no séc. XIX (RAAD E XIMENES, 2011). Com isso, a análise histórica da deficiência nos trouxe diversas concepções distintas, dentre elas a ideia fatalista, a qual ainda se demonstra comum na contemporaneidade, sendo ela dividida em duas vertentes: a sobrenatural cuja condição é vista como um castigo divino realizado por meio de uma força transcendental, sendo ela usualmente conhecida por buscar punir os crimes cometidos pelos genitores, e a visão naturalista que compreende a deficiência como um fenômeno orgânico o qual tem origem igualmente predeterminada, porém, nascida de uma enfermidade biológica por vezes hereditária (TUNES, 2006).

Todavia há uma terceira corrente contrária ao determinismo biológico, tendo em sua base a ideia de que são os ambientes sociais, a história do indivíduo e a história da sua sociedade os responsáveis por determinar a deficiência. Esta visão sobre a deficiência é considerada otimista do desenvolvimento humano, dado que reconhece a capacidade de desenvolvimento do indivíduo com alguma atipia. Trata-se da visão eussêmica (do grego, significa conjunto das ocorrências favoráveis em uma doença).

Segundo essa visão, o deficiente é um status social e a deficiência um papel social desenvolvido por ele. Visão esta, defendida por Omote. Outro pesquisador e teórico que apresenta uma visão eussêmica é Vigotski. As regularidades comuns do desenvolvimento típico e atípico é que teriam expressão ou manifestação concreta singulares. Para essa visão, os sintomas que caracterizam um quadro de deficiência não seriam todos, absolutamente, da constituição biológica, como seu núcleo fundamental. O desenvolvimento humano é visto como uma cadeia de metamorfoses (VYGOTSKI, 1997).

No Brasil, a educação especial surgiu, institucionalmente, mas de forma tímida, na época do Império, no conjunto das ideias liberais que influenciaram os rumos políticos do país. Há registro documental de algumas medidas governamentais, em que D. Pedro II tomou providências para atendimento escolar de deficientes com a criação de Institutos como o Instituto dos Meninos Cegos; o Instituto dos Surdos-mudos, o Hospital Psiquiátrico da Bahia e a realização 1º Congresso de Instrução Pública, com o propósito de discutir sobre o currículo e a formação de professores para cegos e surdos. A educação dos deficientes não era algo que o governo central assumia de fato. Após a Proclamação da República, as iniciativas para o desenvolvimento de uma política para a educação especial se concentraram na fundação de escolas e institutos para atendimento especializado, em alguns estados como o Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná e Rio de Janeiro. De uma a duas instituições por estado, para atendimentos de deficientes auditivos, visuais e mentais (RAAD; CAMPOS; LOPES. 2016).

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, a educação especial brasileira apresentou um crescimento considerável de entidades privadas e um aumento da população atendida pela rede pública. Há a criação das federações estaduais e nacionais, que possibilitaram a realização dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e de campanhas nacionais sobre a educação de deficientes realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura/MEC. Apesar do aumento do número de instituições públicas e privadas que assistiam os deficientes, a parcela da população atendida ainda era ínfima. A educação especial não era prioridade das políticas públicas. O Governo centrou suas ações em campanhas, pois acreditava atingir um

maior número de pessoas. A década de 1980 foi considerada como estímulo à garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência. O ano de 1981 foi eleito pela Organização das Nações Unidas como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Até a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 a inclusão escolar do aluno deficiente se resumia nas experiências isoladas e individuais, principalmente, entre familiares que lutavam para que seus filhos tivessem acesso à escola comum. Conseqüentemente, a prática social efetiva na educação especial se restringia às instituições especializadas filantrópicas ou associações de pais, mas a maioria das pessoas deficientes não recebia atendimento educacional. Foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que começaram a se consagrar as reivindicações da sociedade civil. A Carta Magna prevê o atendimento aos alunos com alguma deficiência matriculados na educação básica e no ensino superior em regime de colaboração entre os entes federados (OLIVEIRA, 2011).

Na década de 1990, houve a intensificação dos movimentos sociais e políticos, o que originou novas iniciativas sociais e governamentais. O movimento pela inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil, foi impulsionado pelos movimentos sociais que aconteceram mundialmente. Foram inúmeras as conferências internacionais e documentos elaborados que defenderam a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito social, educacional, cultural e profissional. Nessa década, o BIRD, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foram os principais financiadores de eventos educativos de abrangência internacional, com o objetivo de criar estratégias para superar a exclusão (RAAD; CAMPOS; LOPES. 2016). Destaca-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que defende o direito a todas as pessoas, sem exceção, a oportunidades educativas voltadas para a formação educacional, atendendo suas necessidades básicas. A mensagem transmitida pela UNESCO, na Conferência Mundial de 1994, que ensejou a Declaração de Salamanca, reconhecia a importância de escolas para todos, afirmando que a educação é uma questão de direitos humanos e que as pessoas com deficiência deveriam fazer parte da comunidade escolar. Para tanto, as escolas deveriam modificar seu funcionamento para incluir todos os estudantes. A proposta de inclusão escolar compreendia a inserção de todos os estudantes em

escolas do ensino regular, independentemente de seu talento, deficiência e origem socioeconômica. A Declaração de Salamanca é reconhecida pela comunidade acadêmica como um marco histórico e político na área da educação especial no que se refere à luta pela inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) quanto a Declaração de Salamanca (1994) convidam os governos a programarem políticas públicas que visem, por meio da reforma na política educacional, garantir o acesso de todos à educação, independentemente de suas diferenças. Fundamentados em análises do contexto social, econômico e político, esses documentos instituem diretrizes e elaboram recomendações que tem por objetivo incidir nas formulações internas de cada país no tocante às políticas educacionais, almejando influenciar na tomada de decisão dos governos quanto à definição de diretrizes na implantação de políticas educativas no contexto nacional. Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que amparou o processo de integração instrucional que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem as condições necessárias para acompanhar e realizar as atividades programadas do ensino regular no mesmo ritmo que os estudantes normais. A ratificação de pressupostos calcados em padrões homogeneizadores orientados pela política vigente, não provocaram reformulação das práticas educacionais, pois alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, perdurou o descaso em relação ao caráter singular e diverso dos processos de aprendizagem, que se fazem presentes em uma sala de aula do ensino regular (RAAD; CAMPOS; LOPES. 2016).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - em seus artigos 58 e 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos de educação especial currículo, métodos, recursos e organização específicos para suprir às suas necessidades, afirmando que o atendimento educacional precisa ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração às classes comuns do ensino regular. Ao mesmo tempo e, contraditoriamente, assegura a terminalidade específica àqueles indivíduos que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas

deficiências, bem como a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Com a LDB são garantidas verbas públicas para instituições privadas com caráter filantrópico, descaracterizando o direito público à educação especial e, principalmente, a garantia de vagas nas escolas públicas do ensino regular. Ainda perdura, desde essa época, o caráter assistencialista, segregacionista e um tratamento mais clínico do que educacional.

Em vista da necessidade da melhoria da qualidade da educação no país, o currículo escolar para a educação básica recebeu uma atenção maior com a nova LDBEN/96 e, em 1998, o MEC definiu os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (MEC, 1997). Em decorrência disso, a educação especial recebeu maior atenção com a proposta de adequação curricular. Para tal, foi elaborado o documento Adaptações Curriculares com estratégias para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais.

A definição de educação especial é alterada em 1999, por meio do Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, passando a ser considerada como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Portanto, não mais como uma modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, em que o professor por qualquer razão ou inferência encaminhava ou reencaminhava o educando a uma instituição de ensino especial.

O caráter da educação especial para o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização foi ampliado por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Contudo, a ação firme condizente com a política inclusiva na rede pública não foi enfatizada como prioridade efetiva. Faltava muito a se fazer e a participação da sociedade civil nas discussões de formulações políticas foi fundamental para que mudanças pudessem ocorrer mesmo que lentamente.

Após mobilização de diferentes instâncias educacionais, sociais e políticas imbuídas na elaboração de uma projeto político nacional de educação, foi sancionada a Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação ±PNE para o decênio de

2001 a 2011, o qual destacou a necessidade do avanço para a concretização de uma escola inclusiva com a ampliação do número de matrícula, com a garantia de atendimento aos estudantes, com escolas adaptadas conforme os padrões mínimos de infraestrutura e com aumento dos recursos financeiros à educação especial. Todavia, a avaliação do PNE apontou um déficit referente à oferta de matrículas nas salas de aula do ensino regular, carência quanto à formação docente, ao atendimento educacional especializado e as condições de acessibilidade da infraestrutura física (AGUIAR, 2010). Com o intuito de cumprir com as metas do PNE, o Ministério da Educação implementou em 2003 o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino municipais em sistemas educacionais inclusivos com oferta de atendimento educacional especializado e garantia de acessibilidade, bem como a formação de gestores e educadores para garantia do direito de acesso de à escolarização. Dando continuidade aos pressupostos do PNE, foi lançado pelo Ministério da Educação o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE em 2007. O PDE tem como proposta a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. Para sua implementação foi publicado o Decreto nº 6.094/2007, versando sobre a implementação do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Este plano ratifica a garantia de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, com o propósito de fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 13 de dezembro de 2006, foi aprovada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um marco para os que defendem a justiça e a equidade social. Todavia, apenas em 2008 foi aprovada com a Emenda Constitucional mediante o Decreto Legislativo nº186/2008 e promulgada em 2009 pelo Decreto Executivo nº6949/2009. Desta forma, ficou instituído aos Estados-Partes que assegurassem um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, bem como em espaços que possibilitassem o desenvolvimento acadêmico e social com plena participação.

No ano de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE). De acordo com as diretrizes que orientam esse documento oficial, deve ser oferecido, paralelamente ao ensino regular, o atendimento educacional especializado, com o objetivo de garantir o apoio ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas classes comuns. Este serviço deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular, não devendo ser aceito como substituto da escolarização. Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação/CNE instituiu em 2009 as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado/AEE na Educação Básica. Este documento além de definir qual o público da educação especial, recomendou que o AEE fosse de caráter complementar ou suplementar e que compusesse o projeto político pedagógico da escola como forma de sua institucionalização, sendo ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou, ainda, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Foi com a Resolução CNE/CEB nº04/2010, que se instituiu a educação especial como não substitutiva e transversal. Ficou determinado que os sistemas de ensino deveriam matricular os alunos declarados deficientes nas salas de aula do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado.

Entretanto, decorridos treze anos, constata-se em instituições de ensino o descompromisso ético e profissional com o aluno declarado deficiente, por se acreditar em sua incapacidade, promovendo ações excludentes justificadas com o discurso inclusivo (XIMENES; RAAD, 2011).

Com o intuito de dar continuidade à política pública de inclusão social, o governo, por meio do Decreto nº7612/2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Tal ato visava o incentivo de programas e ações através da integração e articulação de políticas, bem como o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Observou-se na época o não atendimento aos princípios que regem a Lei Maior e ao Plano Nacional de Educação, o que comprometia

o cumprimento das metas estabelecidas pela política inclusiva (RAAD; CAMPOS; LOPES, 2016).

Em 25 de junho de 2014, a Presidência da República sancionou a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024), o qual define as bases da política educacional brasileira. Entre as diretrizes do PNE se destaca a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Para tanto, é importante ressaltar a adoção do regime de colaboração entre os três entes, que deverão garantir o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Todavia, apesar de toda formulação de leis, planos, diretrizes que orientam para uma educação inclusiva, fica ainda muito a desejar no plano da ação efetiva no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da vida. A lei mais recente é a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência/ LBI, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e o exercício da cidadania. Ela apresenta muitos avanços ao focar questões de ordem social como constituinte da deficiência.

A política desenvolvida pelo MEC nas últimas décadas, tem servido de forma acentuada ao ideal neoliberal de cumprimento das metas e critérios estabelecidos pelo Banco Mundial. Uma das metas almejadas e defendidas foi a ampliação da matrícula nos sistemas de ensino, garantindo que toda criança frequente a escola. Contudo, o debate a respeito da qualidade do ensino, do que é oferecido, do que se almeja e das mudanças necessárias para que a escola cumpra, efetivamente, com sua responsabilidade, a saber, a formação acadêmica de todo estudante, independentemente de sua constituição singular, fica adiado.

O que se verifica no dia a dia das escolas, sob um discurso de inclusão, são práticas segregadoras e a manutenção de mecanismos que promovem a exclusão. Um exemplo disso, é o uso descompromissado da proposta de adaptação curricular. O que ocorre é um empobrecimento do ensino e a redução do currículo de forma casuística,

com total ausência de responsabilidade pela formação escolar dos estudantes instituídos deficientes (XIMENES; RAAD 2011). As diferenças individuais não são consideradas, o padrão deve ser seguido por todos e a credibilidade institucional garantida. No espaço escolar patologizado as dificuldades escolares dos alunos são imediatamente atribuídas a problemas neurológicos. Assim a instituição está preservada.

A deficiência vista como um conceito ou uma espécie de sentimento que emerge das relações sociais, que se estabelecem entre as pessoas eleitas como deficientes e as demais, a deficiência deixa de ser o foco da ação inclusiva, que se volta para as próprias relações sociais.

Há dois modos de conceber a inclusão: A ideia de inclusão como processo, em que o resultado virá amanhã, pois a meta é alguma forma de normalização. E a ideia de inclusão em que não há um devir e sim o momento presente, em que novas formas de relações sociais com as pessoas deficientes podem ser instituídas: relações de confiança, de responsabilidade, de compromisso com a sua promoção como pessoa, de respeito ao seu direito de ser entre os seres. Neste caso, a inclusão não é um processo, mas uma opção. Na verdade, não se trata propriamente de incluir, mas de combater os mecanismos excludentes. Tudo pode ser diferente se olharmos e enxergarmos a criança e não exclusivamente a sua constituição psicofisiológica incomum (XIMENES; RAAD 2011). Não se trata, pois, de apenas favorecer a entrada e a permanência da pessoa com deficiência no fluxo da vida escolar apenas, mas de mudança, de conversão de mentalidade, de instituição de novas relações sociais com as pessoas com deficiência (XIMENES; RAAD 2011).

3. MÉTODO

Tendo em mente que será o objeto, a teoria e o objetivo que irão elencar o melhor método possível para uma pesquisa (Rosa; Domingues, 2010), para os propósitos desta foi utilizada a análise documental a partir de uma perspectiva qualitativa, visto que ela nos proporcionou “[...] um procedimento que se utiliza de

métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá Silva Almeida; Guindani, 2009, p. 5). Dessa maneira, a análise documental se demonstra altamente maleável em relação aos tipos de documentos passíveis de seus processos, desta forma, a tornando ideal para os propósitos desta pesquisa que consistiu em uma análise qualitativa das ementas e referências bibliográficas dos cursos de graduação da pedagogia em universidades públicas estaduais e federais encontradas no centro-oeste. Ademais, dado o fato da análise feita não somente lidar com documentos mas também com referências bibliográficas, parte do método utilizado foram realizados conjuntamente com a teoria da pesquisa bibliográfica.

Visto isso, a análise documental consiste na procura por informações concretas encontradas nos diversos documentos selecionados para o corpus de uma pesquisa, para que desta maneira, se possa ter uma compreensão detalhada e profunda dos fatos que estão sendo investigados (Junior, 2021). Para os propósitos desta pesquisa, foram analisadas as informações previamente mencionadas disponibilizadas pelas universidades a procura de bases teórica-metodológicas que vão além do proposto em leis, decretos e portarias que regulamentam a política educacional inclusiva.

Dito isso, para Minayo (2009, p.21) “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” ou seja, ela busca investigar o fenômeno humano e, devido a tal razão, ela não poderá ser hierarquizada como na pesquisa quantitativa, visto seu foco quanto à natureza de um objeto e não seus quesitos numéricos. A partir disso, vale-se lembrar que a análise documental busca por informações factuais em documentos por meio de hipóteses e questões de interesse, portanto, os diferentes documentos dentro de uma pesquisa são definidos por não terem sofrido um tratamento. Logo, é responsabilidade do autor definir se os documentos elencados serão preponderantes ou não aos seus estudos, desta forma, dotando tal análise de um viés efetivamente qualitativo (Junior, 2021).

Ainda na visão de Minayo (2009), o dinamismo da vida individual e coletiva transborda os significados determinados pelas ciências sociais, e por este motivo, tal ciência teria um objetivo essencialmente qualitativo. Isto quer dizer, os códigos

elencados a fim de recortar e definir o meio social são inevitavelmente incapazes de compreender a existência dinâmica da vida em sociedade. No entanto, de acordo com esta perspectiva, as ciências sociais são dotadas de instrumentos e ferramentas os quais são capazes de abordar o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas representantes da subjetividade (Junior, 2021). Tal fato nos levando a análise documental, que de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), pode extrair tais conjuntos de expressões por meio de uma compreensão contextualizada, a qual leva em conta os quesitos sócio-históricos da formação de um documento.

Adentrando a prática metodológica da análise documental, Guba e Lincoln (1981) a definem como um intenso e amplo exame de diversos materiais os quais não foram utilizados em nenhum trabalho de análise, ou que sejam passíveis de uma reexaminação a fim de uma nova interpretação ou de informações complementares. Com isso em mente, nos cabe também realizar uma breve definição do que seja um documento, Houaiss (2008) afirma que o documento possui três definições distintas: 1. Uma declaração escrita e oficialmente reconhecida que serve como prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. Qualquer objeto que comprove, elucide ou registre um fato ou acontecimento; 3. Um arquivo que contenha dados gerados por processadores de texto. Vista a pluralidade e a dificuldade tida em determinar o “documento” como algo objetivo, Cellard (2008) tenta condensar estas definições ao assumir que o termo significa, de forma simples, prova de algo, ou seja, um instrumento escrito que faz fé daquilo que atesta para servir como registro, fato ou comprovação, desta forma ele amplia o sentido da palavra, que acaba por encapsular todo vestígio do passado que sirva como prova. Lembrando-se que o documento não pode ser limitado ao material escrito, pois ele é toda e qualquer fonte sem tratamento analítico, portanto, o pesquisador deve levar em conta o contexto, a utilização e a função dos documentos analisados (Junior, 2021).

Em síntese, a pesquisa documental é aquela na qual os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, os quais foram coletados com o objetivo de obter as informações neles contidos, isto com o propósito de compreender a um fenômeno por meio de bancos de dados heterogêneos. Dito isso, é notório que a pesquisa bibliográfica se difere de forma fundamental da documental devido ela ter

como foco documentos já com tratamento analítico, os quais na maioria das vezes, já foram publicados na forma de livros ou artigos (Sá-Silva; Almeida; Guindani 2009) e, diante disso, nos cabe também realizar um breve resumo do que é a pesquisa bibliográfica.

Na perspectiva de Oliveira (2008), a pesquisa bibliográfica tem como intuito o contato direto com documentos pertinentes a um tema em estudo, o qual necessariamente já tenha recebido tratamento analítico, desta maneira, correspondendo à análise de domínio científico. Devido a tal fato, fica sob responsabilidade do pesquisador certificar-se de que as fontes pesquisadas já são reconhecidas em domínios públicos. À vista disso, para Martins e Theóphilo (2016), a pesquisa bibliográfica trata-se de uma pesquisa essencial para a condução de qualquer trabalho científico, logo, ela procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicados em periódicos, enciclopédias, dicionários, jornais, congressos e dentre outras plataformas. Ainda nestas bases, ela procura analisar e explicar contribuições sobre certo assunto, tema ou problema, destarte a tornando uma excelente ferramenta quando realizada independentemente para a análise teórica ou como parte de qualquer projeto científico que visa a construção da plataforma teórica de estudo.

3.1 Procedimento de Coleta do Material

Posto isso, esta pesquisa primeiramente realizou um levantamento de todas as universidades públicas federais e estaduais do centro-oeste que oferecem o curso de Pedagogia de graduação. Tal ação foi concluída por meio de uma solicitação formal ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) através do corpo bibliotecário do UniCEUB e de contatos internos por parte da professora orientadora. Visto que os cursos de graduação e licenciatura são obrigados a realizar o ENADE de acordo com a Lei 10861/04, as chances de um curso de Pedagogia não ter participado da avaliação são mínimas. Na solicitação, foram requeridos os resultados obtidos na última versão do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) aplicado em 2021 a fim de organizar em uma planilha excel todas as universidades públicas federais e estaduais que oferecem um curso de pedagogia.

Com isso, a partir de tais informações, as universidades foram divididas em seus respectivos estados, sendo aquelas que não apresentaram um curso de licenciatura em Pedagogia descartadas. Em seguida, as plataformas digitais de cada universidade restante foram vasculhadas a procura das ementas e referências bibliográficas do curso, elementos encontrados usualmente nos seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e, aquelas que a plataforma não disponibilizou tais informações, os documentos necessários foram adquiridos por meio do Canal de Acesso à Informação pelo cidadão encontrado na plataforma GOV.BR.

3.2 Procedimento de Análise do Material

Com isso, foi feita uma análise preliminar de cada documento a fim de realizar o exame e a crítica do mesmo a partir dos elementos de contextos, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave e lógica interna das teorias apresentadas (Cechinel et al, 2016). Em seguida, estes dados foram organizados em um banco de dados, igualmente realizado pelo excel, elencando as disciplinas da área de educação especial com suas ementas por instituição, destacando bibliografias utilizadas, cargas horárias, se são optativas ou obrigatórias e possíveis atividades extensionistas. Com as ementas e referências bibliográficas elencadas, foi iniciada a análise dos dados, com vista a identificar as bases teórico-metodológicas que fundamentam a formação de pedagogos de modo a atenderem as necessidades dos alunos com deficiência e verificar se elas vão para além das propostas encontradas em leis, decretos e portarias que regulamentam a política educacional inclusiva. Portanto, foram comparadas entre instituições o número de horas necessárias em disciplinas de ensino especial para a conclusão do curso, atividades extensionistas relacionadas ao ensino especial e coerência/completude entre bibliografias acerca da temática ensino especial e inclusivo. Por fim, foram realizadas diante da análise efetuada encontros com o objetivo de formular a interpretação e discussão dos fatos que respondem à questão da presente pesquisa, sendo todas essas atividades realizadas sob as orientações da professora orientadora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa procurou investigar que disciplinas da área de educação especial dos cursos de Pedagogia nas Universidades Públicas Estaduais e Federais do centro-oeste, com vistas à inclusão, apresentam bases teórico-metodológicas que propiciam formação acadêmica para o efetivo exercício docente com crianças com deficiência. Neste processo, foi analisada e julgada a relevância das ementas e bibliografias destas disciplinas para a realidade nacional do ensino especial, ou seja, se elas atendem as demandas presenciadas para o ensino especial inclusivo dentro das salas de aula do centro-oeste. Portanto, para tal fim, esta pesquisa se baseou em três temas-chave, as políticas nacionais de inclusão do ensino especial e a sua relevância para o currículo vigente; os possíveis desacordos entre essas políticas, o que é lecionado nas universidades e o estado real do ensino especial em frente ao conteúdo sendo lecionado na formação do pedagogo pelas universidades federais e estaduais. A tabela 1 expõe todas as universidades públicas federais e estaduais do centro-oeste que possuem disciplinas do Ensino Especial em seus currículos de Licenciatura em Pedagogia e as suas cargas horárias. Vale ressaltar que as disciplinas oferecidas estão sujeitas ao campus detentor do curso. Para uma discriminação entre campi, ver apêndice A.

Tabela 1 -

SIGLA DA IES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
UFMT	Libras	60 Horas
	Educação Especial	60 Horas
UNB	Educação Inclusiva	60 horas
	Escolarização de Surdos - Libras	60 Horas
	Educando com Necessidades Educacionais Especiais	60 Horas
	Tópicos Especiais em Educação Especial - 1	30 Horas

	Tecnologia na Educação Especial e Inclusiva	60 Horas
	Enfoques Psicopedagógicos das Dificuldades de Aprendizagem	60 Horas
UEG	Educação Especial e Inclusão	60 Horas
	Libras	60 Horas
UFG	Libras	80 Horas
	Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Especial e Inclusão Escolar	80 Horas
UFMS	Estudo de Libras	68 Horas
	Libras no Contexto Educacional	68 Horas
	Educação Especial	68 Horas
	Educação Especial: Pesquisa, Currículo e Prática Docente	68 Horas
	Língua Portuguesa Como Segunda Língua para Surdos	34 Horas
	Introdução a Educação Especial	68 Horas
	Direitos Humanos e Educação Inclusiva	68 Horas
	Estudos Aprofundados em Educação Especial	68 Horas
	Práticas Pedagógicas e Pesquisa I (Educação Especial)	68 Horas
	Inclusão e Arte: Aprendizagem ao Longo da Vida	68 Horas
	Prática em Educação Inclusiva	51 Horas
	Adaptações Curriculares na Educação Inclusiva	51 Horas
	Dificuldade Acentuada de Aprendizagem e Medicalização	34 Horas
	Distúrbios/Transtornos de Aprendizagem	51 Horas

	Tópicos Especiais: Leitura de Currículo em Educação Especial	68 Horas
	Educação Especial: Abordagens e Tendências	51 Horas
	Recursos Pedagógicos para o Aluno com Deficiência Visual	51 Horas
	Tópicos Especiais em Educação Especial	51 Horas
	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA .Confecção de Materiais Adaptados .Tópicos Especiais em Educação para a Diversidade .Fundamentos da Educação Inclusiva .Prática em Educação Especial	68 Horas
UNEMAT	Pressupostos Teóricos da Educação Especial	60 Horas
	Língua Brasileira de Sinais	60 Horas
	Educação Especial e Inclusão	40 Horas
UEMS	Fundamentos da Educação Especial	68 Horas
	Fundamentos e Práticas Escolares de Inclusão da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais	68 Horas
	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	68 Horas
	Seminário Integrador I: Diversidade e Inclusão	34 Horas
	Práticas Pedagógicas na Educação Especial	68 Horas
	Educação Especial: Fundamentos e Organização	102 Horas
	Educação Especial	136 Horas
UFGD	Educação Especial	72 Horas
	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	72 Horas

	Tópicos Especiais em Educação, Inclusão e Diversidade	72 Horas
	Educação Especial e Inclusiva	72 Horas
UFCAT	Educação Especial e Inclusão	64 Horas
	Língua Brasileira de Sinais e a Educação Bilíngue para Surdos	64 Horas
	Aquisição da Língua de Sinais Brasileira a Alfabetização	64 Horas
	Seminário de Integração: Prática Docente, Gestão e Inclusão	64 Horas
	Estágio e Prática de Ensino em Educação Especial e Inclusão I	96 Horas
	Estágio e Prática de Ensino em Educação Especial e Inclusão II	96 Horas
UFJ	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial	64 Horas
	Libras - Língua Brasileira de Sinais	64 Horas
UFR	Educação e Inclusão	64 Horas
	Língua Brasileira de Sinais - Libras	64 Horas

Tabela 1 - Disciplinas referentes ao ensino especial das universidades públicas federais e estaduais do centro-oeste com suas devidas cargas horárias.

4.1 As Políticas de Ensino Especial e Inclusivo

Como disposto no Decreto Nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se encontra como disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura, fato este que foi cumprido em todo PPC coletado para as Universidades públicas federais e estaduais do centro-oeste. Em toda região, sem falta, foi encontrada a ementa e a bibliografia para a disciplina de Libras, englobando o ensino de noções básicas de léxico, morfologia e sintaxe. Ademais, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) de Três Lagoas, Aquidauana, Campo Grande e Naviraí, assim como no curso de modalidade online oferecido pela instituição, é apresentada como

obrigatória a disciplina “Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos” além da disciplina básica de Libras. Nela, o aluno estuda para além da língua de sinais e seu contexto de formação, procurando adentrar nos processos cognitivos do surdo ao praticar a língua, teorias linguísticas aplicadas ao ensino dela e os direcionamentos para uma educação bilíngue, observando o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Dessa forma, quando referido a temática de Libras e inclusão de deficientes auditivos em sala de aula, os PPCs das universidades do centro-oeste apresentam bases teórico-metodológicas suficientes à formação acadêmica para o efetivo exercício docente com crianças surdas, com a UFMS se destacando em seu compromisso com a inclusão de deficientes auditivos por suas disciplinas tanto teóricas quanto práticas que buscam ir além das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Com isso, vale ressaltar que a compreensão do ensino especial inclusivo em território nacional requer como base a completa ciência das políticas públicas vigentes sobre o exercício do docente em sala de aula, visto que medidas como a PNEE publicada em 2008 e a Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015 buscam assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício do ensino especial. Logo, a inclusão e estudo destas medidas nos currículos de Pedagogia é essencial para uma boa conscientização do aluno sobre o cenário no qual ele irá trabalhar, ou seja, salas de aula inclusivas com crianças com deficiência. Contudo, não basta o conhecimento apenas da legislação e dos programas do Ministério da Educação.

Ao olhar as bibliografias das disciplinas referentes ao ensino especial nas universidades federais e estaduais do centro-oeste, são notáveis repentinas instâncias do uso de materiais nacionais que foram publicados de forma prévia à formação de políticas chaves para o ensino inclusivo. Um exemplo grave disso se encontra no PPC da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) que indica seis obras para a sua disciplina “Educação Especial”, a única disciplina referente ao ensino especial dentro do curso, sendo todas elas datadas antes da formação de políticas chaves na inclusão do aluno especial em sala de aula, com a obra mais recente da sua bibliografia publicada em 1998, aproximadamente 10 anos antes da publicação do PNEE. Tal fato acaba por ser refletido na literatura da disciplina que, em sua bibliografia, possui uma falta de

materiais sobre a inclusão do aluno especial. Outro exemplo de literaturas desatualizadas se encontra na UFMS de Corumbá que, mesmo ao incorporar o maior número de disciplinas relacionadas ao ensino especial, ainda apresenta em grande parte materiais de publicação prévia à formação de políticas essenciais para o ensino especial, desta forma demonstrando uma bibliografia que foi publicada anos antes das novas políticas públicas vigentes. A Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) de Cáceres, Sinop e Nova Mutum apresentaram problemas similares, com a maioria das suas bibliografias publicadas anos antes da instituição do PNEE e da Lei Nº 13.146. Com isso, é válido ressaltar que a Universidade Estadual de Goiás (UEG), a UFMS de Três Lagoas, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e as Universidades Federais de Jataí, Catalão e Rondonópolis apresentaram em suas bibliografias materiais atualizados com as últimas políticas do ensino inclusivo.

4.2 Incongruências entre Currículo e Políticas Públicas

Dos 46 cursos das universidades analisadas, 31 oferecem uma única disciplina do ensino especial de aproximadamente 60 horas, isto excluindo a disciplina de Libras. Somente oito dos 46 cursos oferecem disciplinas de cunho prático, como atividades em campo ou estágio básico referente ao ensino especial, sendo que desses oito, sete oferecem disciplinas práticas obrigatórias na área. 20 dos 46 cursos oferecem atividades extensionistas. Diante disso, a UFMS de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas, Aquidauana, a UEMS de Campo Grande, Dourados, a UFGD (Fundação Universidade Federal da Grande Dourados) e a UFCAT (Universidade Federal de Catalão) se destacaram por oferecer um grande número de disciplinas obrigatórias e optativas, demonstrando um maior comprometimento com o ensino especial em seus currículos. A tabela 2 apresenta as universidades que oferecem disciplinas práticas do ensino especial.

Tabela 2 -

Sigla da IES e Campus	Disciplina	Carga Horária	Natureza
UFMS de Campo Grande	NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA .Prática em Educação Especial	68 Horas	Optativa
UFMS de Corumbá	Práticas Pedagógicas e Pesquisa I (Educação Especial)	68 Horas	Obrigatória
UFMS de Três Lagoas	Prática em Educação Inclusiva	51 Horas	Obrigatória
UFMS de Aquidauana	Educação Especial: Pesquisa, Currículo e Prática Docente	68 Horas	Obrigatória
UEMS de Campo Grande	Práticas Pedagógicas na Educação Especial	68 Horas	Obrigatória
UEMS de Maracaju	Fundamentos e Práticas Escolares de Inclusão da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais	68 Horas	Obrigatória
UEMS de Paranaíba	Educação Especial	136 Horas	Obrigatória
UFCAT	Estágio e Prática de Ensino em Educação Especial e Inclusão I	96 Horas	Obrigatória
	Estágio e Prática de Ensino em Educação Especial e Inclusão II	96 Horas	Obrigatória

Tabela 2 - Disciplinas do Ensino Especial nas universidades públicas federais e estaduais do centro-oeste que apresentam cunho prático.

É importante ressaltar que a carga horária mínima para o curso de pedagogia de acordo com o MEC é 3.200 horas, sendo 800 horas para a aprendizagem de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; 1.600 horas destinadas para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes e unidades temáticas; 400 horas para o estágio supervisionado em situação real de trabalho em escola e 400 horas para as práticas dos componentes curriculares específicos dos PPCs

de cada curso. Portanto, para a grande maioria dos graduandos em Pedagogia, o seu contato com o ensino especial foi somente por uma disciplina de 60 horas completamente teórica. Ademais, a partir do número de disciplinas demonstrado, é notório uma falta daquelas com enfoque em práticas do ensino especial, sendo que, dos oito cursos que oferecem disciplinas práticas, somente sete apontam elas como obrigatórias. Visto que este conteúdo é essencial para a atuação do pedagogo com crianças com deficiência (Deimling, 2013), tal fato sustenta os achados de Poker, Valentim e Garla (2017), os quais concluíram que 80% dos alunos pesquisados de Pedagogia não sabiam ou se sentiam inseguros a respeito das atitudes que deveriam ser tomadas com infantis com necessidades educacionais especiais. O espaço restrito oferecido ao ensino especial nos currículos também valida os achados de Nunes *et al* (2013) que, em sua pesquisa, encontrou uma falta de formação específica de pedagogos para lidar com o aluno com deficiência. Dito isso, a partir do exposto, a falta de relevância do ensino especial nos PPCs analisados coloca em dúvida a capacidade das disciplinas de garantir o efetivo exercício docente com crianças com deficiência. Estudos futuros são necessários para investigar com maior conclusão a real habilidade que os professores recém graduados na Licenciatura em Pedagogia demonstram na inclusão de alunos com deficiências.

Deimling (2013) afirma que o professor polivalente, aquele capaz de atender às diferentes demandas existentes em uma escola, deve adquirir em sua formação inicial uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar, dentre elas conhecimentos sobre as características e os processos de ensino das crianças com necessidades educacionais especiais, a fim de que ele seja capaz em prática de contribuir ao sucesso da aprendizagem escolar do aluno. Certamente o exposto apresenta uma falta de enfoque nas disciplinas do ensino especial nos currículos das universidades públicas do centro-oeste, mesmo que eles atendam às normas exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Por outro lado, não se pode jogar todo o peso e responsabilidade do ensino especial na formação inicial, visto que o professor apoia e mobiliza a sua ação pedagógica por meio de um arcabouço de saberes adquiridos de fontes diferentes (Deimling, 2013). No entanto, tal formação inicial deve, sem sombra de dúvida, garantir o pleno exercício dos decretos e

resoluções feitos em relação ao ensino especial que buscam assegurar a inclusividade do aluno com deficiência em sala de aula, algo que, de acordo com o visto, se torna problemático.

Na Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, em seu Art. 1º é declarado que “[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Portanto, a fim de não alienar o aluno de seu ambiente de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, inseri-lo em sua comunidade, como previsto na PNEE, todo aluno deve ser matriculado no ensino regular e no AEE. Com isso, o Art. 2º da mesma resolução afirma que o AEE visa complementar ou suplementar a formação do aluno, disponibilizando serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento.

Logo, fica clara a posição do pedagogo. Ele deve de acordo com o Art. 13 da resolução “[...] identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”. Desse modo, os PPCs das Universidades Públicas Estaduais e Federais do centro-oeste devem oferecer disciplinas que desenvolvam essas habilidades, no entanto, é claro a partir do visto que elas não estão sendo desenvolvidas de forma efetiva. Pereira (2019) em sua análise dos currículos de Licenciatura em Pedagogia das universidades federais de Minas Gerais encontrou que “[...] A EE (Educação Especial) ocupa um espaço restrito nos currículos, nos objetivos, no perfil do egresso, na carga horária, na organização das trajetórias formativas, o que representa uma lacuna na formação inicial.”. Com isso, esses achados se assemelham às análises feitas nas Universidades do centro-oeste dado que o presente estudo encontrou, de forma similar, um espaço restrito para o ensino especial dentro dos currículos da região.

É objetivo desta pesquisa averiguar se as disciplinas do ensino especial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia do centro-oeste apresentam ementas e bibliografias que buscam ir para além do descrito nas leis e decretos. Mesmo que

todos os cursos analisados sigam o mínimo exigido pelas DCN, foi percebido que este mínimo é ainda inefetivo para a formação plena do graduando em Pedagogia para seu exercício com crianças com necessidades educacionais especiais. Portanto, o descaso com o ensino especial encontrado por Ximenes e Raad (2011) e demais autores, demonstra ser o resultado de um trabalho conjunto entre as universidades que brutalizam o ensino e o restringem ao campo teórico e uma legislação, que ao exigir o mínimo em atividades teórico-práticas, torna o ensino insuficiente na garantia do efetivo exercício docente com crianças que participam do ensino especial.

Como já dito acima, além do conhecimento da legislação é preciso uma formação profissional substancial- teórico metodológica- que subsidie a ação docente. Além disso, sem o compromisso das Secretarias de Estado de Educação e das Secretarias Municipais de Educação de dar as condições materiais e estruturais para o exercício docente, não acontecerá a concretização da política educacional inclusiva, que combate os mecanismos excludentes, em sala de aula. Dessa maneira, dado o compromisso das três instâncias as crianças com deficiência terão acesso ao conhecimento e uma formação escolar equitativa às demais crianças.

4.3 A realidade do Ensino Especial em frente aos Currículos de Pedagogia

No centro-oeste existem 139.012 crianças e adolescentes matriculados de forma concomitante na Educação Básica Especial e no Ensino Básico, de acordo com o Censo Escolar do INEP de 2023. Desses matriculados 19.497 estão dentro do ensino infantil, 85.964 no ensino fundamental e 19.545 no ensino médio. Em 2022 esse número era 122.261 por todo Brasil, e no ano anterior a ele foi 111.458, ou seja, há um crescimento gradativo de matriculados no ensino especial a cada ano. Tal fato simboliza uma conquista para a PNE, visto que em 2007 65,40% dos alunos matriculados no ensino especial do centro-oeste se encontravam também matriculados em classes comuns, um número pequeno comparado aos 94,99% de 2022. Contudo, isto em si não garante a implementação da Meta 4 do PNE, que preconiza em suas diretrizes estratégicas a garantia da oferta de educação inclusiva

através da promoção da articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

Conforme o Censo Escolar do INEP de 2013, quando referido à implantação e uso das salas de recursos multifuncionais nas redes de ensino municipais e estaduais do centro-oeste, de um total de 1042 escolas municipais que possuem salas multifuncionais, 184 delas não utilizam essas salas. Outro fator importante é a evolução da quantidade de docentes no atendimento educacional especializado, quando comparado ao número de matrículas. Em 2009 havia 11.512 professores do AEE no Brasil, em 2014 esse número evoluiu para 32.723, representando quase que o triplo de funções docentes. Todavia, o número de matriculados no AEE e nas classes comuns subiu para 698.768 em 2014, significando que para cada professor haveria 21.000 alunos no ensino especial, um padrão que perdura até tempos recentes (Macena, 2018). Vale ressaltar que os dados coletados pelo Censo Demográfico do IBGE seriam mais precisos caso o órgão coletasse informações mais detalhadas em relação à idade e à escolarização das pessoas que se declararam com deficiência. Dito isso, uma verdade se mantém, o ensino de nível superior deve preparar o graduando para a realidade prevista em seu atual campo de trabalho e para tal, necessita desenvolver habilidades para lidar com contextos reais de inclusão. Visto o déficit referente à oferta de matrículas nas salas de aula do ensino regular, a carência quanto à formação docente e ao atendimento educacional especializado, assim como a precarização das condições de acessibilidade da infraestrutura física apontadas pelo PNE (AGUIAR, 2010), é possível afirmar que a realidade escolar do ensino especial reflete as lacunas encontradas na formação do pedagogo, sendo ela de forma igual, precarizada no seu exercício.

De acordo com Dias *et al* (2015), uma das grandes dificuldades enfrentadas na implementação do ensino especial de acordo com os professores entrevistados é uma formação repleta de lacunas na área. Em seus relatos, eles afirmam que a discussão sobre educação inclusiva é feita apenas com base na legislação, com um grande peso sendo posto em cursos complementares na área. Além disso, existe um medo constante do graduando em relação ao aluno com deficiência durante a sua licenciatura, sendo uma forma de mitigar tal apreensão o valor depositado na figura do

profissional da saúde. Na visão do graduando de Pedagogia, o especialista na área da saúde é visto como alguém que sabe mais do que eles próprios sobre a educação de seus alunos em situação de inclusão, mesmo que, de acordo com os currículos das Universidades e as DCN, eles tenham recebido o treinamento próprio para a sua capacitação. Visto o exposto sobre os currículos de Licenciatura em Pedagogia, este receio em frente ao aluno com deficiência é fundamentado pelo pequeno número de disciplinas práticas do ensino especial, assim como as poucas horas-aulas propostas nos currículos para matérias teóricas. Dos 46 cursos de pedagogia dispersos entre campi de Universidades públicas federais e estaduais pela região do centro-oeste, menos do que um quarto possui algum tipo de disciplina prática no ensino especial, sinalizando um descompromisso com a área. Logo, a partir dos relatos dos professores e o exposto sobre a realidade do ensino, é perceptível uma incapacidade de atender as bases teórico metodológicas necessárias para o efetivo exercício docente com crianças com deficiência por parte dos currículos de Licenciatura em Pedagogia da região.

Como mencionado previamente, as práticas segregadoras e a manutenção de mecanismos que promovem a exclusão são realizadas sob um discurso de inclusão. As diferenças individuais não são consideradas, sendo a culpa pelas falhas no ensino atribuídas ao aluno a fim de garantir a credibilidade institucional. A inclusão não se trata apenas de favorecer a entrada e a permanência da pessoa com deficiência no fluxo da vida escolar, mas de combater os mecanismos excludentes e, para isso, é necessária a conversão de mentalidades, de instituição e de novas relações sociais com o aluno dotado de necessidades especiais (XIMENES; RAAD 2011). Enquanto nas ementas atribuídas às disciplinas do ensino especial há muito discurso da luta contra mecanismos de exclusão, elas ainda não demonstram interesse em desenvolver essa luta fora de um campo teórico, seguindo essa devoção para uma situação prática dentro de contextos reais. Um exemplo disso se encontra na UEG que, apesar de possuir o maior número de campi da região do centro-oeste, apresenta como obrigatória somente uma única disciplina do ensino especial que a partir de sua ementa (apêndice A) possui o objetivo, quase único, de informar seus alunos sobre as políticas públicas vigentes na área, sem vista a real prática da inclusão fora da teoria. A falta de matérias extensionistas assim como uma bibliografia pobre quando comparada

às disciplinas da UEMS ou da UFCAT demonstra uma incapacidade de desenvolver no graduando as habilidades necessárias para o combate efetivo dos mecanismos de exclusão tão presentes no cotidiano escolar. Este padrão foi seguido pela UFMT, UFJ (Universidade Federal de Jataí) e a UFR (Universidade Federal de Rondonópolis) que, de forma similar, apresentam em suas bibliografias um grande número de políticas públicas recentes, mas demonstram lacunas em materiais teóricos que denotam as práticas próprias ao desenvolvimento da inclusão e manejo do ensino especial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por último, o presente estudo visou verificar que disciplinas da área de educação especial dos cursos de Pedagogia, nas Universidades Públicas Estaduais e Federais do centro-oeste, com vistas à inclusão, apresentam bases teórico-metodológicas que propiciam uma formação acadêmica para o efetivo exercício docente com crianças com deficiência e, para tal fim, utilizou dos PPCs coletados por meio de plataformas digitais dessas Universidades. A análise de dados foi realizada por meio de uma análise documental dos 46 cursos investigados, isto em relação a ementa, bibliografia, carga horária e atividades extensionistas.

Com isso, foi encontrada uma desatualização das bibliografias analisadas, assim como uma construção de currículos que, ao ignorar a realidade do ensino especial, apresentam lacunas em relação à prática na área. Assim sendo, foi percebido certo descompromisso com a formação do pedagogo, tendo em vista o arcabouço teórico e o desenvolvimento de habilidades necessárias, de acordo com as leis vigentes, para o atendimento de crianças com deficiência na sala regular de ensino. Diante do cenário analisado verifica-se a precarização do ensino nas universidades públicas federais e estaduais quanto ao conhecimento teórico metodológico que subsidie o atendimento à criança com deficiência. Perante o exposto, voltando à pergunta base desta pesquisa: “Quais disciplinas da área de educação especial dos cursos de Pedagogia nas Universidades Públicas Estaduais e Federais do centro-oeste, com vistas à inclusão, apresentam bases teórico metodológicas que propiciam formação acadêmica para o efetivo exercício docente com crianças com deficiência?”, ela pode ser respondida a

partir das Universidades que apresentaram um conjunto de disciplinas capazes de englobar tanto o arcabouço teórico necessários para a efetiva ação docente, quanto a prática requerida para o devido exercício do ensino especial. Dentre as instituições investigadas, se destacaram a UFMS de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas, Aquidauana, a UEMS de Campo Grande, Maracaju e Paranaíba e a UFCAT por atenderem tal demanda, dito isso, cada instituição possui seus desafios, no entanto, essas foram as que tiveram maior êxito na suas aplicação do ensino especial. As demais universidades conseguiram atender às DCN, mas apresentaram lacunas em seus currículos do ensino especial, seja em disciplinas práticas, em suas bibliografias ou em relação a sua carga horária quando vista no contexto da licenciatura como um todo.

Este estudo contribuiu para o debate sobre a formação docente e a efetividade da inclusão escolar, adicionando ao crescente número de pesquisas que buscam investigar a formação dos professores atuantes nas escolas brasileiras, propondo reflexões que podem impactar positivamente a prática educativa e a formação de futuros educadores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão.** Educação & Sociedade, v. 31, p. 707-727, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva direito à diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): 2007.** Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.**

Brasília, DF, 2009. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/> >. Acesso em 06 maio de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023

BRASIL. **Decreto nº186/2008, de 30 de março de 2007**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Seção 1, Edição 131, p. Brasília DF, 10 jul. 2008. 1. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023

BRASIL. **Decreto Executivo nº 6949, de 25 de Agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023

BRASIL. **Decreto nº 7612, de 21 de novembro de 2011**. Regulamenta a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, cria o Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos e o Comitê Orientador para a Implantação dos Sistemas de Logística Reversa, e dá outras providências. Diário

Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2011. Disponível em:

<<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023

BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 06 maio de 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial Da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 out. 2009. Seção 1, p. 17.

DIAS, Marian Ávila de Lima; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. **Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação**. Psicologia Usp, v. 26, p. 453-463, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

Deimling, N. N. M. (2013). **A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar**. Educação Unisinos, 17(3), 238-249.

DE OLIVEIRA, J. B. G.. **A perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas.** Revista Tempos e Espaços em Educação, 4(6), 4. 2011

DE PAULA NUNES, Debora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa.** Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 44, 2021.

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, p. 1283-1302, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: Presidência da República, 2006.

PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo; GUIMARÃES, Selva. **A Educação Especial na formação de professores: um estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 571-586, 2019.

Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2017). **Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia.** Revista Eletrônica de Educação, 11(3), 876-889. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992016>

RAAD, I. L. F. ; CAMPOS, P. X. ; LOPES, N. A. . Políticas Públicas de educação especial no Brasil: inclusivas ou excludentes. In: Tunes, E.; Prestes, Z.; Bartholo, R.. (Org.). **De rodas,**

varejeiras e outros jeitos de aprender e ensinar. 01ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2016, v. 01, p. 89-104.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLÓ, Roberto. **O trabalho pedagógico na escola inclusiva.** Aprendizagem e trabalho pedagógico, v. 2, p. 129-148, 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

XIMENES, Penélope; RAAD, Ingrid . **A deficiência como mercadoria.** In: Elizabeth Tunes. (Org.). Sem escola, sem documento. Rio de Janeiro: e-papers, 2011, v. , p. 97-117.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. Obras Escogidas V. **Fundamentos de Defectologia.** Madri, Visor, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Link para Planilha Utilizada como Banco de Dados Simplificada

 Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais e Estaduais do ...