

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

SÉRGIO CARLOS DA SILVA

**OS EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO**

CÁCERES – MT
2024

SÉRGIO CARLOS DA SILVA

**OS EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística /PPGL da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT com requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística, sob a orientação da professora Dr^a. Ana Maria Di Renzo.

**CÁCERES – MT
2024**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Silva, Sérgio Carlos da.

OS EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO /
Sérgio Carlos da Silva. - Cáceres, 2024.
170f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Linguística/CAC-PPGL - Cáceres - Doutorado
Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Ana Maria Di Renzo.

1. Análise de Discurso. 2. Políticas Públicas de Ensino. 3.
Formação de Professor. 4. PPCs. I. Renzo, Ana Maria Di. II.
Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 37.02(817.2)

SÉRGIO CARLOS DA SILVA

**OS EFEITOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO
CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DE MATO GROSSO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Flora Lima Farias de Souza
Avaliadora externa à Instituição – UNIFACC-MT

Profa. Dra. Nilce Maria da Silva
Avaliadora externa ao Programa – Profei /UNEMAT

Profa. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira
Avaliadora externa à Instituição – Profletras /UNIFESSPA

Profa. Dra. Sebastiana Almeida Souza
Avaliadora externa à Instituição – Profei/UFMT

Profa. Dra. Vera Regina Martins e Silva
Avaliadora externa ao Programa – Profletras/UNEMAT

Profa. Dra. Jane Teresinha Domingues Cotrin
Avaliadora externa à Instituição (Suplente) – IE/UFMT

APROVADO EM: 26/03/2024

Dedico esta tese à minha família por todo o incentivo recebido, em especial à minha esposa e meus filhos, fonte de inspiração.

Agradecimentos

Quero expressar minha gratidão a Deus, que tem sido meu orientador e fonte inesgotável de força ao longo da minha jornada.

Minha gratidão se estende aos pilares da minha vida, meus queridos pais, Eliseu e Luzia, minha querida sogra Conceição, e *"In memoriam"*, meu querido sogro Timóteo, pessoas que sempre me envolveram com amor, apoio incondicional e valioso exemplo de vida.

Agradeço de forma afetuosa aos meus irmãos e cunhados, Francisco (Carlinhos), Wilson, Wagner, Winston, Jessé, Jesiel, Elicezanne, Jackson, Cleuza, Conceição, Liliane, Lucileia, Luciana, Nancy, Wesleyne, Robson, Sandra e Thais Micheli. Vocês têm sido companheiros incansáveis em todas as jornadas, compartilhando alegrias e enfrentando desafios ao meu lado.

E aos meus sobrinhos, Annie, Bárbara, Beatriz, Benjamim, Daniel, Davi, Débora, Fábio, Felipe, Géssia, Isadora, Laís, Lizie, Luiz Eduardo, Luiza, Sophia, Victor Hugo, Vinicius e Rafael, que preenchem nossos corações de alegria e nos enchem de orgulho com suas conquistas, meus agradecimentos são profundos e sinceros.

Não poderia deixar de destacar meus maiores tesouros, meus filhos, Lívia Paz e Heitor Paz, cujo amor e presença constantes são minha inspiração para me tornar uma pessoa melhor a cada dia. De forma especial, agradeço à minha querida esposa, Lílian Paz, que com sua presença e apoio incansável, temos celebrado juntos nossas conquistas.

Queridas Professoras, gostaria de expressar minha mais profunda gratidão a todas vocês, Profa. Dra. Jane Teresinha Domingues Cotrin, Profa. Dra. Flora Lima Farias de Souza, Profa. Dra. Nilce Maria da Silva, Profa. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira, Profa. Dra. Sebastiana Almeida Souza e Profa. Dra. Vera Regina Martins e Silva por terem dedicado seu tempo e conhecimento para avaliar minha tese de doutorado. As suas presenças e contribuições foram fundamentais para o avanço, com sucesso, desta etapa crucial em minha jornada acadêmica.

Cada uma de vocês trouxe uma perspectiva única e valiosa para a discussão, enriquecendo o debate e promovendo um ambiente de aprendizado verdadeiramente estimulante. Suas observações certamente continuarão a influenciar meu trabalho e meu pensamento no presente e futuro.

À Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo, quero expressar minha gratidão por seu apoio ao longo da minha jornada acadêmica durante os estudos doutorais. Saiba que sua orientação e incentivo na busca pelo aprimoramento da maturidade teórico-analítica foram cruciais para o meu progresso.

Aos meus amigos da Educação Especial e ao público da Educação Especial, minha eterna gratidão pelo apoio, pela troca de conhecimentos e pelo compromisso compartilhado com a inclusão e a qualidade da educação. Agradeço, ainda, cada momento de aprendizado e colaboração.

À amiga Sergilaine Fátima de Miranda Cebalho, uma amizade que nasceu no doutorado,

sou grato por sua disposição em dialogar e prontidão em colaborar.

À amiga Professora Dra. Criseida Rowena Zambotto de Lima, expresso minha profunda gratidão pela constante disposição em colaborar e dialogar, bem como pela prontidão em realizar a revisão final desta tese.

Às minhas escolas Luz do Saber, José Leite de Moraes e Dep. Emanuel Pinheiro, e à Diretoria Regional de Educação de Várzea Grande-MT, sou grato pelo apoio.

À Secretaria de Estado de Educação - Seduc/MT, por propiciar minha licença para a qualificação profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na pessoa de seus coordenadores e secretários, minha mais sincera gratidão por todo o apoio e suporte ao longo da jornada acadêmica.

Gratidão a todos que, mesmo não sendo mencionados, estiveram presentes me incentivando constantemente!

“Ler é saber que o sentido pode ser outro”
(Orlandi, 1998, p. 12).

“Estamos de acordo com essa afirmação com a condição de compreendermos que não somos pegos pela língua enquanto sistema formal, mas pelo discurso, pelo jogo da língua na história, pelos sentidos. Não é o objeto simbólico em si que nos afeta, nos interpreta, mas o seu acontecimento.”
(Orlandi, 1998, p. 21)

RESUMO

Esta tese, submetida ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, concentra-se na área de Estudos de Processos Linguísticos, na linha de pesquisa de Estudos dos Processos Discursivos. O tema explorado é *Os Efeitos da Política Nacional de Educação Especial no Currículo dos Cursos de Pedagogia no Estado de Mato Grosso*. O estudo, fundamentado na Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, examina como os cursos de Pedagogia abordam a Educação Especial e a Inclusão em seus currículos. A pesquisa busca identificar os posicionamentos discursivos presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, visando compreender os efeitos de sentido desses discursos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia. Enfatizamos que a abordagem teórico-metodológica se filia à Análise de Discurso de linha francesa e à história das Ideias Linguísticas (HIL), reconhecendo, desse modo, que as políticas públicas de inclusão, assim como todas as políticas públicas, operam na interseção entre sujeito, história e ideologia, sendo o linguístico e o histórico constitutivos para a significação dos sujeitos e dos sentidos. O *corpus* desta pesquisa consiste em documentos normativos que regulam o atendimento educacional do público-alvo da Educação Especial, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial (2008) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCs) das 04 (quatro) universidades em funcionamento no estado de Mato Grosso. A pesquisa visa contribuir para a compreensão dos efeitos de sentido da Política Nacional de Educação Especial na formação de professores para a educação inclusiva, buscando oferecer contribuições valiosas para a promoção da inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chaves: Análise de Discurso, Política Pública, Educação Especial, Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This thesis, submitted to the Stricto Sensu Graduate Program in Linguistics of the State University of Mato Grosso, focuses on the area of Studies of Linguistic Processes, in the research line of Studies of Discursive Processes. The theme explored is *The Effects of the National Policy on Special Education on the Curriculum of Teacher Training Courses in the State of Mato Grosso*. The study, based on the Discourse Analysis of Michel Pêcheux and Eni Orlandi, examines how Pedagogy courses address Special Education and Inclusion in their curricula. The research seeks to identify the discursive positions present in the National Policy of Special Education in the Inclusive Perspective, aiming to understand the effects of meaning of these discourses in the Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPC). We emphasize that the theoretical-methodological approach is affiliated with French Discourse Analysis and the history of Linguistic Ideas (HIL), thus recognizing that public policies of inclusion, as well as all public policies, operate at the intersection between subject, history and ideology, with the linguistic and the historical constitutive for the meaning of subjects and meanings. The *corpus* of this research consists of normative documents that regulate the educational service of the target audience of special education, with emphasis on the National Policy of Special Education (2008) and the Pedagogical Projects of the Pedagogy Courses (PPCs) of the four Universities operating in the state of Mato Grosso. The research aims to contribute to the understanding of the effects of the meaning of the National Policy on Special Education in the training of teachers for inclusive education, seeking to offer valuable contributions to the promotion of the inclusion of the special education public.

Keywords: Discourse Analysis, Public Policy, Special Education, Inclusive Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD - Análise de Discurso

HIL - História das Ideias Linguísticas

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPC - Projetos Pedagógicos de Curso

PQI/CAPES - Programa de Qualificação Institucional

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFR - Universidade Federal de Rondonópolis

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIC - Universidade de Cuiabá

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USAID - United States Agency for International Development

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-Perfil do egresso

Quadro 02-Disciplina com vertentes da Análise de Discurso

Quadro 03-Recorte das ementas da Universidades (UFMT, UFR, UNEMAT e UNIC)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
 CAPÍTULO I	
ANÁLISE DE DISCURSO E A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGÜÍSTICAS: A DISCURSIVIDADE.....	25
1.1 A discursividade e o efeito de sentido.....	30
 CAPÍTULO II	
PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	32
 CAPÍTULO III	
FORMAÇÕES DISCURSIVAS E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	51
 CAPÍTULO IV	
BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERCURSOS E DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	60
2.1 A formação de professores e o curso de Pedagogia.....	67
2.2 A formação de professores e a inclusão escolar.....	70
2.3 O atual contexto de formação de professores para atender à Educação Especial.....	76
 CAPÍTULO V	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICO DE CURSOS DE PEDAGOGIA.....	78
3.1 PPC dos cursos de Pedagogia: a memória discursiva.....	79
3.2 PPC dos cursos de Pedagogia: o perfil dos egressos.....	82
3.3 Dispositivo de análise: o corpus e o recorte de análise.....	85
3.4 A Educação Inclusiva nas ementas dos cursos de Pedagogia: efeitos na formação.....	89
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 106
 REFERÊNCIAS.....	 110
 ANEXOS.....	 114

INTRODUÇÃO

Este escrito emerge como o resultado de uma investigação contínua, que se materializa como fruto do estudo realizado por este pesquisador, com o foco em temas inerentes à Educação Especial e à formação de professores, por meio do aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso (AD) de vertente francesa, formulada por Michel Pêcheux, em 1960 na França, tendo no Brasil como principal expoente Eni Orlandi, a partir dos anos 1980.

Apresentado na forma de uma tese doutoral, este trabalho é resultante de um contínuo compromisso com a pesquisa, e reflete o interesse e comprometimento com as temáticas do campo de estudo descritos. Abordamos a tarefa da escrita tomando em consideração que os sentidos não estão nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, ou seja, na interação entre os sujeitos e o mundo. Sendo assim, a partir deste escrito pretendemos estabelecer um vínculo com o leitor e, de antemão, manifestamos nossa gratidão pela sua leitura, uma vez que o texto se concretiza quando você o assume como leitor.

Os últimos anos foram dedicados à elaboração deste texto, culminando no ápice da minha jornada acadêmica: a conclusão do meu doutorado pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat. Esta pesquisa insere-se na área de Estudo de Processos Linguísticos, especificamente na linha de Estudo de Processos Discursivos, sendo que cada fase deste estudo deixou marcas indeléveis.

Desse modo, o trajeto compartilhado com o leitor possibilita uma abordagem em que a linguagem transcende a mera evidência, metamorfoseando-se em um terreno de descoberta e de sentidos discursivos outros. Cada passo no percurso desta investigação evidencia a natureza complexa e matizada da linguagem, como sugerido pela análise de discurso proposta por Michael Pêcheux e Eni Orlandi.

Através desta pesquisa, evidenciamos que a linguagem não é apenas uma ferramenta transparente de comunicação, mas um meio pelo qual as realidades são construídas, moldadas e contestadas. Nesse sentido, o ato de escrever vai além de uma simples conversa sobre a história dos sentidos; constitui-se como uma prática que apresenta a intersecção de estruturas linguísticas, valores culturais e relações de poder.

Cada palavra nesta tese é um tijolo na construção do discurso, carregando consigo as nuances da significação da história dos sentidos que contribuíram para a sua formação. Portanto, ao compartilharmos este trabalho, convidamos o leitor a se unir a nós na exploração

deste universo linguístico, em que a compreensão se desdobra através da lente da análise de discurso, onde mobilizamos conceitos e procedimentos, adentrando nas camadas mais profundas de significado e ressignificando a forma como enxergamos a Educação Especial e a formação de professores em Pedagogia.

Neste espaço, a introdução desta tese, que tem como título: *Os Efeitos da Política Nacional de Educação Especial no Currículo dos Cursos de Pedagogia no Estado de Mato Grosso*, para além de trazermos, de forma sucinta, um histórico sobre a atenção dispensada à pessoa com deficiência ao longo do tempo, temos como intuito apresentar a pesquisa, que está voltada para a compreensão dos *efeitos da Política Nacional de Educação Especial nos Currículos dos Cursos de Pedagogia no Estado de Mato Grosso*, a partir dos Projetos Pedagógicos de Cursos, ementas das disciplinas e currículos dos Cursos de Pedagogia das quatro universidades existentes¹ no estado de Mato Grosso. Ainda no começo deste trabalho, nesta fase introdutória, apresentamos o objeto deste estudo e como esta tese está organizada. No entanto, antes disso, é importante apresentar algumas considerações sobre minha trajetória acadêmica e profissional, uma vez que essa é uma condição determinante para a escolha e definição da temática desta pesquisa.

O tema da formação docente para atuar na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva constitui-se um importante campo para reflexões, objeto da minha² atenção, indagação e pesquisa, razão pela qual se tornou tema de meus estudos, antes, durante e após o mestrado e, como dito, continua presente no meu estudo de doutorado, com uma abordagem metodológica distinta do mestrado, é fato. Considerando toda a minha trajetória docente que discorro logo mais adiante, sinto-me, inevitavelmente, envolvido com as temáticas aqui abordadas.

Durante minha trajetória acadêmica, ao me dedicar ao estudo da formação docente, percebi a importância de focalizar inicialmente minha própria aprendizagem e identificar como surgiu esse interesse. Para criar um ambiente propício à análise das questões que surgiram com essa reflexão, decidi estabelecer um diálogo interno comigo mesmo, buscando compreender as motivações que me levaram a ser professor e pesquisador nessa área de estudo.

Essa autoanálise pode ser bastante útil para compreender os fatores que motivaram

¹ As quatro universidades participantes da pesquisa foram selecionadas devido à sua atuação consolidada no ensino, pesquisa e extensão, aspectos fundamentais para a formação de profissionais na área de Educação.

² Neste trabalho, a referência ao meu percurso profissional será realizada na 1ª pessoa do singular.

minhas escolhas profissionais e acadêmicas, por entender que a partir de meu diálogo interno, pude refletir sobre minhas motivações, objetivos, desafios e aprendizados ao longo de minha trajetória como estudante, educador e pesquisador, e compreendo que essa reflexão pode me ajudar a identificar as fontes de meu interesse pela aprendizagem docente, possibilitando, desse modo, compreender como minha própria experiência pode contribuir para o desenvolvimento desse campo de estudo.

Ao debruçar sobre minha própria trajetória e rememorar minha formação profissional, também posso ter uma melhor percepção sobre como a aprendizagem docente pode ser impactada por fatores como a formação inicial e continuada dos professores, as práticas pedagógicas adotadas, o contexto social e político da educação, entre outros aspectos.

Revisitei minhas experiências formativas e as várias circunstâncias que favoreceram a minha aprendizagem e, no evocar das lembranças que permeiam minha trajetória formativa, um mosaico de experiências se desenrolaram diante de mim. Como num enredo entrelaçado, pude refletir sobre os diversos cenários que moldaram meu aprendizado ao longo do tempo. É como se as memórias ganhassem vida própria, ecoando o passado e aprofundando a compreensão do meu percurso.

Como dito, revisitei meu percurso escolar, que se deu na totalidade em escolas públicas, inicialmente em Cáceres-MT, e depois em Ouro Preto do Oeste-RO, Várzea Grande-MT e Cuiabá-MT; a educação primária³ (1ª a 4ª séries), realizadas nas Escolas Municipal do Rodeio e Estadual Senador Mário Motta, no município de Cáceres; o ginásio⁴ (5ª a 8ª), realizado nas Escolas Estadual Salim Nadaf, Estadual XV de Novembro e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai, no município de Várzea Grande e o 2º grau⁵ (1º ao 3º ano), realizado na Escola Estadual 28 Novembro, no Município de Ouro Preto do Oeste, no estado de Rondônia, e na Escola Estadual Emília de Figueiredo, em Cuiabá, no estado de Mato Grosso.

O vestibular para o Curso de Educação Física; minha primeira experiência na docência, como professor (leigo) de ciências; o entusiasmo pelo curso de Educação Física, realizado na UFMT⁶, que inicialmente parecia uma impossibilidade, dado o horário das atividades do curso, matutino; a opção por trabalhar na Educação Especial; o ingresso na docência do ensino superior na UFMT, na condição de professor substituto; o curso de Especialização em Educação

3 Termo utilizado à época para referir-se às séries iniciais do Ensino Fundamental

4 Termo utilizado à época para referir-se ao Ensino Fundamental

5 Termo utilizado à época para referir-se ao Ensino Médio

6 Universidade Federal de Mato Grosso – Mato Grosso

Física para pessoa com deficiência, na UFU⁷ e o curso de Especialização em Antropologia: Teorias e Métodos, realizado na UFMT; o trabalho na Equipe de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação - Seduc/MT; a segunda e terceira graduação, a pedagogia e psicologia, na UFMT; a experiência enriquecedora do mestrado cursado na UFMT, e a grata satisfação de acessar o doutorado, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. Ao fazer esse balanço reconheci, em meu percurso formativo, momentos de revisão de convicções, de crenças, de perspectivas, momentos de constituição de novas ideias e pensamentos, momentos de militância, tanto estudantil como profissional. Reconheci, na experiência vivida, que embora muitos colegas de graduação entrassem no curso de licenciatura, não tinham a intenção de trabalhar na educação. Eu, deliberadamente, queria ser professor, para mim uma decisão consciente, segura e consequente.

Nesse balanço, percebi que desde a conclusão do curso de Educação Física, em 1996, na UFMT, estive profundamente envolvido com as situações teóricas e práticas que dão contorno à profissão docente. Inicialmente, antes mesmo de terminar a graduação, trabalhei na formação de professores no curso de magistério⁸. Posteriormente, na docência do ensino superior na Universidade Federal de Mato Grosso, como professor substituto. Trabalhei ainda na Superintendência de Ensino e Currículo da Secretaria de Estado de Educação – Seduc/MT, como integrante da equipe responsável pelo acompanhamento, orientação e suporte do trabalho dos professores, das escolas e das instituições de Educação Especial, no estado de Mato Grosso, e, após mudanças internas na organização da Secretaria de Estado de Educação, passei a trabalhar na Superintendência de Diversidade/Coordenadoria de Educação Especial.

Durante o tempo que estive na Secretaria de Estado de Educação, envolvi-me diretamente com os grupos de trabalhos que tinham a responsabilidade de propor, organizar e coordenar ações que visavam atender à Educação Especial, em suas demandas, em especial às de formação e/ou preparação dos professores para lidar com a questão da inclusão escolar das pessoas com deficiência, no ensino regular.

Entendo importante, neste momento, falar um pouco sobre minha aproximação com a Educação Especial, que se deu no início da década de 90, há cerca de 30 anos, quando cursava minha primeira graduação (Licenciatura Plena em Educação Física), na Universidade Federal

7 Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais

8 Curso com caráter profissionalizante, conforme recomendações da lei 5692/71.

de Mato Grosso, momento em que foi oportunizado, a mim e aos meus colegas de turma, cursar a disciplina Educação Física Adaptada, que formalmente não existia no currículo do curso, e que a partir do arranjo do professor ministrante da disciplina, Vicente Soares Filho, e em acordo com os estudantes, tivemos a grata oportunidade de sermos introduzidos no debate das questões da Educação Especial, o que me tocou de forma significativa e mudou, a partir daquela oportunidade, o rumo de minha formação e do exercício profissional.

Ao considerar que a oferta dessa disciplina se deu no início de minha formação, é possível afirmar que a Educação Especial se enraizou em minha vida acadêmica, a partir do momento em que tive a oportunidade de cursar a disciplina de Educação Física Adaptada; vivência essa que possibilitou um vínculo substantivamente consolidado com a área da Educação Especial, que se tornou mais forte ao longo dos anos. Essa disciplina teve um papel fundamental em minha trajetória, impactando não só minhas escolhas, mas também o direcionamento da minha carreira profissional. Desse modo, é possível afirmar que a formação inicial teve um papel determinante em minha aproximação com a Educação Especial e na consolidação dessa temática em minha vida acadêmica e profissional.

Outra questão que merece atenção, e que já me preocupava quando cursava a graduação, e ainda me preocupa no tempo presente, é a formação de professores, com destaque neste trabalho para a formação inicial dos professores, ou seja, aquela que se dá no ensino superior, nos cursos de licenciaturas e, como desenvolvido nesta pesquisa, sou tomado mais fortemente pela questão da formação de professores para atender às demandas da Educação Especial.

A minha caminhada profissional teve início com as experiências da docência no Magistério – (Ensino médio) e no exercício da docência dos anos finais do Ensino fundamental, no início dos anos 1990, e no ensino superior, curso de Educação Física – licenciatura plena – (UFMT), no final dos anos 1990. Durante este percurso, do momento inicial até chegar à elaboração desta tese, tive vivência em todos os níveis, etapas e na maioria das modalidades de ensino, com destaque para a Educação Especial e educação de jovens e adultos, que me oportunizaram vivenciar vários desafios.

Na presente proposta de estudo visamos investigar como os cursos de Pedagogia abordam a Educação Especial e a inclusão nos currículos e materiais de formação de professores. Interpelado pela Análise de Discurso, tal como formulada por Michel Pêcheux e Eni Orlandi, buscamos identificar os posicionamentos discursivos presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, visando compreender os efeitos de

sentido que esses discursos têm sobre a proposta curricular dos cursos de formação dos pedagogos. Ou seja, dos futuros professores da Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, que terão a responsabilidade de atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial⁹, inclusos no ensino regular.

A Política Nacional de Educação Especial (2008), trazida ao debate, tem o propósito de oportunizar espaço de reflexão sobre as condições de produção do discurso, com vistas a entender como a relação entre língua, sujeito e história se manifesta nas práticas discursivas relacionadas à Educação Especial. Além disso, busca-se compreender o modo como os discursos sobre a educação inclusiva, significam a formação de professores e a percepção sobre a pessoa com deficiência, especialmente quando tomamos os efeitos do texto normativo na curricularização nos cursos de Pedagogia.

Posto isso, estabelecemos uma escuta discursiva para compreender os efeitos de sentidos e sua singularidade e, para isso, formulamos algumas questões que apresentamos a seguir: Como a Política Nacional de Educação Especial e os saberes inclusivos se inscrevem nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia? Como a Educação inclusiva é textualizada no currículo? Como os cursos de Pedagogia organizam e efetivam suas práticas de ensino de modo a propiciar aos futuros professores, conhecimentos para o atendimento pedagógico ao público-alvo da Educação Especial no ensino regular? Passamos, então, a pensar: Quantas e quais disciplinas se dedicam à questão da educação inclusiva no currículo da Pedagogia? Como se apresentam o ensino das questões relacionadas à Educação Especial? Que teóricos/teorias sobre a educação inclusiva são mobilizados nessa formação e como compreendem o atendimento educacional do público-alvo da Educação Especial?

O *corpus* é constituído pela Política Nacional de Educação Especial (2008) e pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCs) das quatro universidades¹⁰ existentes no estado de Mato Grosso: UFMT/2022; UFR/2018, Unemat/2015 e UNIC/2022, e levamos em consideração, ainda, as principais leis/normas, tais como: a Constituição Federal de 1988, a

9 Público-alvo da Educação Especial - corresponde aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (termo que foi substituído por transtorno do espectro autista - TEA) e altas habilidades/superdotação.

10 A pesquisa se deu nas Universidade regularmente credenciada e em pleno funcionamento no estado de Mato Grosso. A definição de focar o estudo nas Universidades deve-se à importância dessas instituições no contexto educacional, caracterizadas pelo triplice missão: ensino, pesquisa e extensão. Estes elementos são fundamentais, pois juntos formam a base sobre a qual as universidades contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual, social e econômico da sociedade. Assim, ao focar em universidades, a pesquisa busca compreender como essas dimensões interagem e contribuem para o desenvolvimento regional e nacional, especialmente no contexto único do estado de Mato Grosso.

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e a LBI (Lei Brasileira de Inclusão).

Dessa maneira, tomando do currículo dos cursos de Pedagogia as ementas das disciplinas que tratam do atendimento ao público-alvo da Educação Especial, a partir da Análise de Discurso, intentamos compreender os efeitos de sentido da Política Nacional da Educação Especial sobre a proposta formativa desses professores para a educação inclusiva.

Entendemos, desse modo, que é importante questionar as relações de poder envolvidas nas práticas discursivas, especialmente quando se tratam de questões de inclusão e diversidade na educação. Nesse sentido, a teoria da Análise de Discurso pode contribuir para uma análise mais aprofundada e crítica das práticas discursivas relacionadas à Educação Especial, permitindo uma compreensão mais ampla das complexidades envolvidas nesse campo de estudo.

Para esta tese, tomaremos as seguintes noções, importantes da AD, para nosso trabalho: Formação Discursiva, Interdiscurso, Intradiscurso, Memória, Condição de Produção e Ideologia. Para Orlandi (2020), a Formação Discursiva é básica na Análise de Discurso, por permitir a compreensão do processo de produção dos sentidos, a sua relação com a Ideologia, e, possibilita, ainda, estabelecer regularidade no funcionamento do discurso. De importância singular, o conceito de formação discursiva (FD), para Orlandi (2020, p. 41), “se define como aquilo que em uma formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada – determina o que pode e deve ser dito”. Isso implica em dizer que os sentidos sempre são definidos ideologicamente, pois pode se afirmar que a ideologia recorta o interdiscurso, definindo regiões de memória. Ou seja, os sentidos não estão predeterminados na língua, mas se encontram constituídos nas e pelas formações discursivas.

De acordo com Orlandi (2014, p. 95), “[...] as formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes.”

As condições de produção, segundo Orlandi (2020), abrangem tanto o contexto imediato da enunciação quanto o contexto sócio-histórico e ideológico, quando pensadas em sentido amplo. E, ainda, ao ser pensado em um sentido amplo, dão conta não apenas do contexto sócio-histórico, mas também do imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito, sobre a memória.

Compreender as condições de produção é fundamental para entendermos como o

discurso é construído e como se dão as relações de poder presentes na sociedade, entendendo que essas condições podem fornecer percepções valiosas sobre as motivações que estão na exterioridade do texto e nas diferentes posições ocupadas pelos sujeitos que escrevem. Por fim, a ideia de escutar o não dito naquilo que é dito como uma presença de uma ausência necessária sugere a importância de ler o texto de forma crítica, atenta não apenas ao que está presente, mas também ao que está ausente, pois essas lacunas podem revelar silêncios significativos e aspectos não abordados que são igualmente importantes para a compreensão do texto e do contexto em que foi produzido. Orlandi (2000) agrupa as condições de produção em ‘sentido estrito’, que se referem às circunstâncias da enunciação, e em ‘sentido amplo’, que apontam para o contexto sócio-histórico-ideológico.

Nesse sentido, a Análise de Discurso se apresenta como uma abordagem teórica que nos permite compreender as múltiplas camadas presentes no discurso. Por meio dela, podemos analisar os efeitos de sentido que são produzidos e como eles estão relacionados às condições históricas e sociais em que o discurso é produzido.

Desse modo, engajamo-nos nessa busca por compreender as questões da Educação Especial e buscamos ir além, focando o olhar na formação dos professores. Destacamos, ainda, que é nossa intenção analisar o discurso sobre a pessoa com deficiência na relação com a educação inclusiva, bem como oportunizar uma reflexão sobre o processo da historicização da deficiência, de modo a compreender os efeitos da Política Nacional de Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia no estado de Mato Grosso, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, ementas de disciplinas e currículos do curso de pedagogia, das quatro universidades existentes no estado de Mato Grosso.

Ao examinar os PPCs, ementas e currículos dessas universidades, buscamos uma análise aprofundada das perspectivas e abordagens adotadas em relação à Educação Especial e à inclusão. Essa análise visa desvelar os diferentes discursos que emergem dessas instituições de ensino, evidenciando as concepções, as práticas pedagógicas e as políticas de inclusão presentes em cada uma delas.

O propósito foi compreender a base teórica-epistemológica que sustenta os discursos produzidos nos cursos de Pedagogia, destacando a produção de sentido e obtendo uma compreensão mais aprofundada das condições em que os cursos são elaborados e como a formação dos futuros docentes é delineada nos PPCs, com foco especial na inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

A Análise de Discurso se constitui no espaço, segundo Orlandi (2020), em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais, representando uma ruptura com as abordagens do século XIX ao reunir três campos de saberes fundamentais: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise, como enfatiza em seus escritos, nos quais aponta, ainda, que a linguagem é um lugar de luta ideológica, em que os sentidos são produzidos e disputados pelos sujeitos em suas relações sociais.

A Análise de Discurso desempenha um papel essencial na Linguística, fornecendo ferramentas e conceitos que permitem uma compreensão mais profunda da estrutura e do funcionamento da linguagem. Ao contrário das abordagens puramente linguísticas, a Análise de Discurso amplia o escopo de investigação, além do estudo formal das estruturas gramaticais, buscando compreender como a linguagem é usada como uma prática social e como ela produz efeitos de sentido.

Nessa perspectiva, a Análise de Discurso examina não apenas as formas linguísticas em si, mas também o contexto social, político, cultural e histórico em que a linguagem é produzida e interpretada, reconhecendo, desse modo, que a linguagem não é apenas um sistema de regras abstratas, mas está intrinsecamente ligada às relações de poder, identidades, ideologias e discursos dominantes, que permitem demonstrar as estratégias utilizadas pelos falantes para produzir efeitos de sentido específicos. Ela também busca evidenciar os processos de exclusão, marginalização e opressão que podem estar presentes nas práticas discursivas.

A teoria marxista exerce significativo efeito sobre a Análise de Discurso, restando evidente a preocupação em examinar as relações de poder, ideologia e dominação presentes nos discursos. A análise discursiva impacta as formas pelas quais as relações sociais, políticas e econômicas são reproduzidas e contestadas através da linguagem, que busca identificar os posicionamentos ideológicos presentes nos discursos e os processos de produção e reprodução das desigualdades sociais.

A contribuição da Psicanálise para a Análise de Discurso está relacionada ao reconhecimento de que o inconsciente afeta a produção e interpretação dos discursos. A análise discursiva busca explorar os aspectos inconscientes e os processos psíquicos que inferem na produção dos discursos, podendo os elementos inconscientes emergirem na linguagem, moldando discursos de maneira complexa e simbólica. A noção de sujeito é fundamental nessa abordagem, uma vez que o sujeito é visto como uma posição do discurso e, ao mesmo tempo, como um agente que produz sentido através da linguagem.

Dessa forma, a Análise de Discurso de linha francesa se apresenta como uma abordagem multidisciplinar e crítica, que busca compreender as dimensões políticas, ideológicas e psíquicas presentes nos discursos, e propõe, ainda, uma análise minuciosa das estruturas linguísticas, das relações de poder e das formações discursivas, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos processos de produção e circulação dos sentidos na sociedade.

No percurso de reflexão é possível observar que os significados e sentidos que são dados à deficiência são regulados pelo Estado na forma de leis, decretos, políticas e programas, e decorrem do lugar histórico e social que ocupam e das formações imaginárias sobre a pessoa com deficiência, posto que os efeitos de sentidos têm uma memória do dizer que significa como o conceito foi produzido historicamente, ao longo dos tempos.

Ao entender que a construção dos significados e sentidos dados à deficiência são caracterizados por diversas formas de poder presentes na sociedade, incluindo o poder do Estado, através das leis, decretos, políticas e programas governamentais, que desempenham um papel fundamental na regulação, impactando a forma como a deficiência é percebida e compreendida pela sociedade. Além disso, essas percepções são moldadas pelas representações mentais e sociais que os sujeitos têm sobre as pessoas com deficiência, denominadas formações imaginárias.

Essas formações imaginárias afetadas pela cultura, pelos valores, pelas tradições e pelos estereótipos que permeiam a sociedade produzem efeitos na maneira como as pessoas enxergam e interagem com as pessoas com deficiência, moldando atitudes, comportamentos e expectativas em relação a esse grupo. Dessa forma, as representações mentais e sociais da deficiência são construídas coletivamente e refletem as estruturas de poder presentes na sociedade.

É importante compreender que essas representações podem ser afetadas e modificadas ao longo do tempo, por meio de políticas públicas inclusivas. Promover uma mudança nas formações imaginárias requer a desconstrução de estereótipos negativos e a promoção de políticas públicas que valorizem a diversidade e a inclusão. A construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária depende, em grande parte, da transformação das representações sociais sobre a deficiência e do empoderamento das pessoas com deficiência para que sejam vistas como sujeitos capazes, com direitos e contribuições valiosas para a sociedade.

Orlandi (2020) aborda a relação entre linguagem, discurso e ideologia, analisando como os significados são construídos e transmitidos através do discurso. No contexto da inclusão da

pessoa com deficiência, sustentado nos escritos dessa autora, é possível ressaltar que os significados e sentidos atribuídos a essa temática são afetados pelas formações imaginárias presentes na sociedade.

As formações imaginárias referem-se às representações sociais e linguísticas cujos sentidos constituem as pessoas com deficiência. Essas representações, como citado anteriormente, são afetadas por diversos fatores, como cultura, valores, tradições e estereótipos. A cultura de uma sociedade, seus valores dominantes e as tradições estabelecidas exercem um papel significativo na construção dessas formações imaginárias.

Sustentado em Orlandi (2023), ressaltamos a importância de compreender e problematizar as formações imaginárias, com destaque, neste caso, sobre a pessoa com deficiência, considerando o impacto que elas têm na construção de significados e na perpetuação de ideologias que podem restringir a inclusão e a equidade.

Em relação aos efeitos de sentidos, Orlandi (2020) afirma haver uma memória do dizer, ou seja, eles são afetados pela forma como os conceitos foram produzidos historicamente, ao longo do tempo. Por exemplo, as formas de entender a deficiência e as pessoas com deficiência mudaram ao longo da história, produzindo mudanças nas formações imaginárias e nas relações de poder na sociedade, faz-se necessário destacar a importância das condições sociais, históricas e ideológicas na produção e na compreensão dos discursos, incluindo a forma como os conceitos são construídos.

Na questão apresentada em nossa pesquisa, é evidente que as formas de entender e conceber a deficiência e as pessoas com deficiência mudaram ao longo da história, como já afirmamos, sendo que essas mudanças produziram transformações nas formações imaginárias, isto é, nas representações simbólicas, ideias e valores associados à deficiência, bem como nas relações de poder e nas estruturas sociais dessas representações, sob os efeitos de sentidos advindos dos movimentos sociais, avanços científicos, mudanças nas políticas públicas e nos discursos dominantes. Ou seja, constituindo, desse modo, o discurso sobre, como asseverado por Orlandi (1998).

Essas transformações históricas impactam os efeitos de sentido relacionados à deficiência e a forma como a sociedade enxerga e interpreta essa condição. Podemos afirmar, portanto, que os efeitos de sentido estão sujeitos às questões históricas e sociais, às mudanças nas formações imaginárias e as relações de poder na sociedade afetam a compreensão e a interpretação dos conceitos ao longo do tempo.

Ao avançarmos nesta análise, vale dizer que tomamos as relações entre o sujeito e a instituição afetadas pela ideologia, que como apontado por Orlandi (1998), a ideologia não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade, sendo que em seu entendimento, a ideologia é uma prática significativa; tendo necessidade de interpretação, não é consciente – sendo o efeito da relação do sujeito com a língua e a história.

Posto isso, entendemos que ao investigar os documentos que tratam sobre a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, consideramos a textualidade não como espaço sem falhas, mas como o lugar para se questionar os efeitos de sentidos que são historicamente constituídos, sobretudo, pelos efeitos produzidos nos dizeres da política de Educação Especial que, como qualquer outra política de ensino, disciplina os sujeitos para a dinâmica da adequação.

Para Orlandi (2005, p. 99) “[...] o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia”. Sendo assim, daremos visibilidade, em primeiro momento, a como as políticas públicas materializam as proposições, a partir do discurso por ela apresentado, e, no segundo momento, a análise da materialidade das normas. Dessa maneira, é necessário pensar sobre os modos de produção desse acontecimento pelo viés da língua, isto é, pela historicização dos arquivos da memória [...] (Orlandi, 2014, p. 95).

Na análise de discurso, a noção de condições de produção é essencial. Segundo Orlandi (1999), as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação; em sentido estrito remetem às circunstâncias da enunciação, ao contexto imediato; “[...] em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (Orlandi, 1999, p.30). Ou seja, a análise de discurso considera a relação da linguagem com a exterioridade, isto é, com as condições de produção do discurso que nos permitem compreender qual é a relação entre o falante e o ouvinte e qual o contexto em que cada um fala.

Ao considerarmos as condições de produção em que as políticas públicas de ensino foram estabelecidas, levando em consideração a perspectiva discursiva, podemos examinar sua historicidade não como um fato isolado, mas como parte de uma história em constante mudança, que gera os eventos discursivos.

Com o objetivo de proporcionar uma reflexão aprofundada, além da introdução e considerações finais, a presente tese está dividida em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a abordagem conceitual, teórica e analítica que norteia a pesquisa. No segundo

capítulo, exploramos o percurso histórico da educação para pessoas com deficiência, o processo de institucionalização pelo qual o público-alvo da Educação Especial passou ao longo do tempo, culminando no atual sistema educacional, com foco na Política Nacional de Educação Especial de 2008.

O terceiro capítulo discute o processo de significação sobre os efeitos gerados pela educação inclusiva, levando em consideração os processos históricos e as formações discursivas.

No quarto capítulo, exploramos o histórico da educação brasileira, buscando compreender os avanços da formação docente, com ênfase na análise da formação de professores para atender às demandas da Educação Especial, com foco na inclusão.

Por fim, no quinto capítulo, por meio de uma análise discursiva dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), ementas e currículos dos cursos de Pedagogia de quatro universidades investigadas nesta pesquisa, examinamos como ocorre a formação do professor para a educação inclusiva. Observamos como o conjunto de disciplinas textualiza as noções de formação de professores e educação inclusiva.

Nas considerações finais, enfatizamos as condições de produção dos cursos de Pedagogia e os significados dessa formação que reverberam na formação de professores, especialmente, referente às disciplinas que tratam da inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Em suma, essa análise proporciona um contexto que nos permite compreender de forma mais aprofundada a relação complexa que motivou a realização deste estudo, oferecendo um espaço significativo para a compreensão das questões aqui abordadas.

CAPÍTULO I

ANÁLISE DE DISCURSO E A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS: A DISCURSIVIDADE

Neste que é o primeiro capítulo desta tese, temos como propósito discutir sobre os aspectos fundantes da Análise de Discurso, que neste caso, é a teoria que sustenta a presente pesquisa. Diante desse intento/objetivo, é importante destacar que a fundamentação teórica é essencial ao estudo e produção acadêmica, fornecendo as bases conceituais, teóricas e analíticas necessárias à compreensão dos fenômenos investigados. A Análise de Discurso (AD) é um constructo teórico que se concentra na análise dos discursos em sua interação com a sociedade e a história, buscando compreender como as práticas discursivas produzem efeitos de sentidos e como estão implicadas nas relações de poder.

Do ponto de vista teórico, a Análise de Discurso (AD) fundamenta-se em uma abordagem discursiva de orientação materialista. Seu foco está nas circunstâncias que envolvem a produção do discurso. Dessa maneira, procuramos interpretar o discurso como um elemento simbólico, responsável pela geração de significados através de processos de construção de sentido. Esse discurso é intrinsecamente heterogêneo em sua constituição, podendo manifestar-se através de diferentes formas, como enunciados, textos, imagens e outros meios.

A base dessa teoria está na premissa da opacidade da linguagem e na formação simbólico-histórica do sujeito. A linguagem não é considerada de maneira unidimensional, mas como efeitos de sentidos, histórias e interpretações dos acontecimentos.

Nesse contexto, o enfoque reside na perspectiva de compreender a historicidade, especialmente complexa, entre os cursos de formação de professores e o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Essas circunstâncias emergem de uma interseção de questões relativas à construção de significados e ao contexto histórico. Conforme observado por Orlandi, não é viável abordar a história e a sociedade como entidades independentes do fato de que elas têm uma função de significação. (Orlandi, 2015, p. 14).

Ao adotar a Análise de Discurso como abordagem teórico-analítica, temos como propósito aprofundar a compreensão sobre como os discursos relacionados à Educação Especial e inclusão se constituem, permitindo, desse modo, o reconhecimento do efeito histórico e cultural desses discursos, possibilitam entender melhor as mudanças e transformações nesse

processo. Além disso, ao recorrer à História das Ideias Linguísticas (HIL), teremos uma base sólida para compreender os contextos sociais e políticos nos quais esses discursos emergem e se desenvolvem.

Tendo como pressuposto as proposições teóricas da AD, não se pode deixar de considerar situações que envolvam o uso da linguagem, a relação com as condições de produção nas quais a prática social é mobilizada. Segundo Orlandi (2005, p. 30), os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, como foi proposto por Jakobson ao separar a linguagem em elementos e suas respectivas funções. Para Orlandi (2020), dizeres são efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão presentes no modo como se diz, deixando vestígios ou pistas que se tecem na historicidade.

Ao combinar essas perspectivas teóricas, podemos investigar como diferentes atores sociais e institucionais tomam parte no processo de formação desses discursos e como são afetados e, esperamos obter uma compreensão aprofundada e abrangente das questões relacionadas à Educação Especial e à inclusão, analisando como os discursos e as ideias linguísticas afetam e são afetadas pelas relações de poder presentes na sociedade.

Assim, com base nos fundamentos teórico-metodológicos da AD e da HIL, buscamos responder à pergunta que motivou esta pesquisa: quais os efeitos da política nacional de Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia e as condições da formação de professores para o ensino dos estudantes da Educação Especial inclusos no ensino regular? Além disso, é importante realizar uma reflexão sobre o *corpus* e o recorte analítico adotados, considerando também o dispositivo teórico-metodológico utilizado, tal como visto pela Análise de Discurso (AD). É importante ressaltar que um princípio fundamental desse dispositivo é a combinação entre descrição e interpretação.

A partir dessas considerações, lançamos um olhar analítico sobre os dizeres apresentados nas textualidades dos regramentos, considerando as condições de produção dos sentidos nas normas sobre a pessoa com deficiência, incluindo o contexto sócio-histórico-ideológico em que foram produzidas, bem como os efeitos de sentidos produzido pela Política Nacional de Educação Especial sobre o currículo dos cursos de Pedagogia. O *corpus* selecionado para análise requer a aplicação prática desses conceitos, permitindo uma abordagem contextualizada. Para a compreensão dos efeitos de sentido, buscamos elementos da memória discursiva, que derivam da forma como a sociedade e suas instituições se organizaram diante de questões relativas à educação das pessoas com deficiência, ou seja, as

implicações jurídicas e políticas desse processo.

Nesse sentido, o *corpus*, entendido como o conjunto de textos/documentos selecionados para análise, desempenha um papel crucial na investigação, pois é a partir dele que é possível identificar as regularidades e os elementos discursivos que serão analisados. Para tanto, A questão dos sentidos relacionados às condições de produção dos cursos de Pedagogia que compõem o *corpus* desta pesquisa é o fio condutor tanto do movimento teórico quanto do analítico.

A análise de discurso é uma área de estudos linguísticos que busca desvelar os processos de produção de sentidos presentes nas práticas discursivas, considerando a relação intrínseca entre linguagem, sociedade e história. Ao explorar essas perspectivas teóricas e os conceitos-chave da Análise de Discurso, buscamos aprofundar nosso entendimento sobre o tema em questão e ampliar nossa compreensão do que significa incluir.

Desse modo, a Análise de Discurso ao tocar e ser tocada por esses teóricos trabalha na confluência desses conhecimentos, e promove a inserção do sujeito e da história nos estudos sobre a linguagem, propondo uma relação entre a língua e a exterioridade, atravessados pela ideologia. (ORLANDI, 2020; ORLANDI, LAGAZZY, 2006).

A partir do ponto de vista desses estudiosos, a AD se propõe a investigar os processos discursivos que permitem a construção de sentidos, levando em consideração não apenas as características internas dos textos, mas também as condições de produção e circulação desses textos, bem como as relações sociais e ideológicas que os atravessam.

Desse modo, a AD tem como objetivo contribuir para a compreensão dos processos de dominação e resistência que se manifestam pela linguagem. A análise de discurso considera a materialidade da linguagem em dois aspectos: o linguístico e o histórico. O aspecto linguístico diz respeito às estruturas formais da língua, como gramática, sintaxe e semântica, que permitem a construção dos discursos. O aspecto histórico, por sua vez, refere-se às condições sociais e históricas em que os discursos são produzidos e circulam.

O discurso é objeto de estudo desse campo teórico, que resulta da relação entre língua-sujeito-história e, para Orlandi (2020), é um efeito de sentido entre locutores. É uma prática social que tem como materialidade uma linguagem e uma regularidade que só pode ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção.

Orlandi (2020) também aborda a relação entre discurso e ideologia, destacando como os discursos estão intrinsecamente relacionados a posições de poder e à construção de

identidades sociais. Os discursos são atravessados por relações de dominação e controle, nas quais alguns discursos são silenciados ou marginalizados, enquanto outros são privilegiados. Nesse sentido, a autora demonstra como a análise de discurso pode revelar as estratégias discursivas utilizadas para impor determinadas visões de mundo e perpetuar desigualdades.

O discurso implica uma exterioridade à língua. O discurso é, portanto, construído, segundo esse conceitual teórico, a partir da relação entre sujeitos, formações discursivas e as condições de produção do discurso, sendo esses conceitos fundantes desta teoria.

Na obra *Análise Automática do Discurso*, traduzida por Eni Orlandi para a língua Portuguesa no Brasil, o pesquisador Michel Pêcheux, (1969 - AAD-69), ao teorizar, remete o discurso e o seu processo de produção às formações imaginárias do sujeito, que “[...] designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 2014[1969], p.76.).

Dessa feita, compreender as condições de produção do discurso, engloba, fundamentalmente, o sujeito e a situação no sentido estrito, ou seja, no contexto imediato da enunciação, e no sentido amplo, [...] o contexto sócio-histórico, ideológico.” (ORLANDI, 2015, p. 28-29). Podemos, assim, refletir, sustentados no que é apresentado por Pêcheux (2014 [1969]): os processos discursivos são atravessados por esse já-dito e os sentidos são construídos na história e pela história.

Para Courtine (1999), é possível tomar a memória discursiva e o interdiscurso como fenômenos que se entrecruzam e não como sinônimos. Segundo Indursky (2011), a memória discursiva “diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, que são reguladas pelos aparelhos ideológicos”. E, em relação ao interdiscurso, Courtine (1999) aponta serem as formulações aquelas que marcam linguisticamente, por meio de citação, repetição e paráfrase, diferentes enunciações articuladas.

O interdiscurso, segundo Orlandi (2014), é aquilo que já foi dito e esquecido. Ou seja, é uma memória que funciona no esquecimento. Ou ainda, é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas, que acaba por determinar o que dizemos, passando a fazer sentido quando o sujeito enuncia, sustentado, deste modo, na relação entre a história e a ideologia.

O interdiscurso diz respeito aos outros discursos presentes e atuantes em uma determinada formação discursiva. O interdiscurso afeta e condiciona os sentidos pelo trabalho da ideologia e da história. Dito de outro modo, no discurso há sempre um discurso outro, que é nominado pela teoria como o interdiscurso.

Seguindo esse entendimento, a autora diz, ainda, que o interdiscurso funciona como uma reconfiguração, permitindo, desse modo, redefinições, esquecimentos, apagamentos entre os elementos de saber de uma formação discursiva. (ORLANDI, 2014 p.13).

Já o intradiscurso refere-se aos enunciados que compõem uma formação discursiva específica e que são tocados pelo interdiscurso. Nesse sentido, a análise de discurso busca identificar as marcas e as relações de poder presentes nos discursos, revelando como discursos outros são privilegiados ou silenciados.

Neste momento, avançando na fundamentação teórica, apontamos de forma sucinta, a compreensão de Pêcheux (2014) sobre a formação discursiva, que segundo nos afirma, são relacionadas diretamente com as formações ideológicas, e que, por sua vez, a noção de ideologia está evidentemente entrelaçada a ela.

Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 163):

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina, isto é, na qual ele é constituído como sujeito de seu discurso, se efetua pela identificação fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito.

Importa destacar, nesta oportunidade, que as formações discursivas não são homogêneas, longe disso, suas fronteiras instáveis e permeáveis que se reconfiguram constantemente através da intervenção de saberes alheios a ela, mas que passam a fazer parte de uma transformação, permitindo o movimento dos sujeitos entre saberes e a forma-sujeito de dada formação discursiva, o que ocorre em falhas no ritual de identificação do sujeito com a formação discursiva que o interpela, sendo esse processo nominado de tomada de posição, por Pêcheux.

A formação discursiva é um conceito central na análise de discurso proposta por Orlandi (2020), no qual se refere como conjuntos de enunciados que compartilham características linguísticas, ideológicas e históricas, e que se constituem como unidades de sentido dentro de determinado contexto social.

As formações discursivas são construções sociais e históricas que operam os modos de dizer e os sentidos que são produzidos em um determinado contexto. É importante ressaltar que as formações discursivas não são estáticas, mas dinâmicas e mutáveis, sendo constantemente atravessadas pelo contexto social e histórico.

No que tange ao nosso objeto de análise, olhar para a educação inclusiva como política

pública a partir das determinações históricas e formações discursivas sobre as pessoas com deficiência, corresponde a compreender o funcionamento discursivo da relação entre história, língua e ideologia, materializada, principalmente, pelas políticas públicas de inclusão.

Para Orlandi (1996), os sujeitos se filiam a saberes discursivos que não se aprende, mas que produzem efeitos através da ideologia e do inconsciente. Desse modo, é possível compreender que sujeito e sentido são historicamente constituídos.

[...] a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a e seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído (ORLANDI, 1996, p.36-37).

Isso posto, fundamentados na Análise de Discurso é possível enxergarmos para além de uma linha temporal de um processo evolutivo; é possível entender como opera o funcionamento da linguagem observando no discurso, a história como sua parte constitutiva. Nesse enfoque, ao olharmos para a educação especial, a partir da história, nos é oportunizado apreender, por consequência, como se dão o funcionamento da linguagem e da ideologia, que se materializam nos discursos produzidos e reproduzidos acerca do ensino dispensado às pessoas com deficiência, e que nesse momento designamos como educação especial na perspectiva inclusiva.

1.1 - A discursividade e o efeito de sentido

Neste momento, quando avançamos para o fechamento deste capítulo no qual apresentamos a fundamentação teórico-metodológico da tese, reafirmamos que temos como propósito analisar os efeitos de sentidos da Política Nacional de Educação Especial a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia de quatro universidades do estado de Mato Grosso.

Assim como mencionado anteriormente neste estudo, adotamos a Análise de Discurso (AD) como perspectiva teórico-metodológica, uma vez que ela possui um caráter qualitativo de interpretação, conforme enfatizado por Eni Orlandi (ORLANDI, 2009). Nosso objetivo é explorar como os discursos relacionados à inclusão e à produção dos documentos normativos geram efeitos de sentido na elaboração do PPC dos cursos de Pedagogia. A AD é uma

abordagem que busca compreender os processos discursivos que constroem significados em um dado contexto, considerando que a linguagem é um campo de lutas ideológicas onde diferentes significados legitimam visões de mundo.

Portanto, a AD é uma ferramenta valiosa para analisar como os textos normativos da Educação Especial produzem efeitos sobre os PPCs, e estes constroem significados relacionados à educação inclusiva tomando em consideração os discursos sobre inclusão.

A análise também oportunizou examinar como as narrativas apresentadas nos documentos contribuíram para a formação de uma memória social relacionada à educação inclusiva em Mato Grosso.

Para tanto, levantamos os textos normativos da Educação Especial e os PPCs de cursos de Pedagogia de 4 universidades de Mato Grosso. Em seguida, os textos foram submetidos a uma análise detalhada com foco na compreensão de narrativas, metáforas e argumentos relacionados à política de inclusão, explorando os efeitos de sentido produzidos por essas narrativas, levando em consideração as condições sociais, históricas e ideológicas em que os documentos foram elaborados.

A partir de uma perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso (AD), podemos explorar a narrativa dos movimentos de integração e inclusão que tiveram um impacto significativo no desenvolvimento da educação das pessoas com deficiência. Esses movimentos, ao longo do tempo, desempenharam um papel fundamental na construção de sentidos e na formação de uma memória que produz efeito na maneira como a sociedade compreende e aborda a inclusão das pessoas com deficiência.

O ponto de partida dessa análise está na compreensão de que a linguagem e o discurso desempenham um papel crucial na formação e na disseminação de ideologias e valores em uma sociedade. A narrativa sobre a inclusão trouxe à tona questões relacionadas à igualdade, à diversidade e à justiça social. A linguagem não é neutra, mas um veículo de poder e controle social, e é por meio dela que os sentidos são construídos, disseminados e rompidos, ou não.

No contexto da AD, a ideia de efeitos de sentido refere-se às interpretações e significados que emergem do discurso. Essa narrativa exerce um papel significativo na percepção coletiva da sociedade em relação à inclusão de pessoas com deficiência. Assim, consideramos nas análises as ementas das disciplinas e outros descritores do PPCs de Pedagogia que abordam ou tem como objetivo a formação para a Educação Especial, educação inclusiva ou atendimento educacional especializado.

CAPÍTULO II

PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No capítulo anterior propusemos dar visibilidade ao embasamento teórico-metodológico que sustenta a pesquisa, qual seja, a Análise de Discurso (AD) de vertente francesa. Neste segundo capítulo desta tese, avançamos para o entendimento acerca das questões legais, sociais e históricas relacionadas ao atendimento educacional da pessoa com deficiência, trazendo como destaque o processo de institucionalização da Educação Especial.

Por meio dos conceitos fundamentais da teoria da Análise de Discurso (AD) de Michel Pêcheux, Eni Orlandi e outros, examinamos a maneira como a inclusão de pessoas com deficiência é abordada na esfera educacional. Atualmente, debates e estudos têm surgido nos mais diversos segmentos, evidenciando a necessidade de refletirmos sobre a complexidade das questões envolvendo pessoas com deficiência. Nesse contexto, os programas de formação de professores têm sido examinados sob a lente da inclusão social, traduzindo-se na busca por garantir os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito de participar de diferentes contextos sociais.

A partir da Análise de Discurso, tomar a historicização da institucionalização da educação para pessoas com deficiência não significa olhá-la como uma evolução temporal, mas como deslocamento, como movência dos sentidos em que sujeito, ideologia e língua são ressignificados pelas condições históricas.

Sendo assim, entendemos que compreender o percurso histórico da educação para pessoas com deficiência é de suma importância para se ter uma visão abrangente do processo de institucionalização pelo qual o público-alvo da Educação Especial passou, culminando no atual sistema educacional. É possível pensar, a partir dos fatos históricos que marcaram o percurso da educação das pessoas com deficiência, o modo como tais fatos produzem sentidos enquanto objetos históricos que determinam a constituição dos sujeitos.

A jornada histórica da educação das pessoas com deficiência envolve uma série de desafios enfrentados por essas pessoas e pela sociedade, que impactaram as políticas e práticas educacionais destinadas a atender às necessidades das pessoas com deficiência. Durante séculos, essas pessoas foram excluídas e marginalizadas em nossa sociedade, com poucas, ou

nenhuma oportunidade de acesso à educação formal.

Nos últimos anos, testemunhamos um debate intenso sobre a questão da escolarização desse público, especialmente em relação à sua inclusão no ensino regular. A intensificação do debate acerca desse assunto evidencia sua relevância na sociedade contemporânea, e tem atraído não apenas acadêmicos, mas também especialistas e interessados de diversas áreas, o que nos leva a entender que a temática é significativa e continua a despertar interesse, atraindo, deste modo, um número crescente de debatedores.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência enfrentaram desafios significativos na obtenção de uma educação adequada. Por muito tempo, a educação para pessoas com deficiência foi baseada em modelos segregacionistas, nos quais esses indivíduos eram excluídos do sistema educacional regular e encaminhados a instituições especializadas ou asilos. Essas instituições isoladas frequentemente ofereciam uma educação limitada, focada em habilidades básicas e desprovida de oportunidades de interação social e desenvolvimento pleno.

No entanto, o debate em torno da inclusão educacional de pessoas com deficiência não se limita apenas ao contexto acadêmico. Questões como acessibilidade, igualdade de oportunidades, adaptação curricular, formação de professores e a importância da participação efetiva da comunidade são temas frequentemente discutidos por especialistas, ativistas, pais e estudantes. Sendo assim, é possível compreender que a expansão e aprofundamento do debate sobre a escolarização de pessoas com deficiência refletem o reconhecimento de que a inclusão educacional não é apenas um direito fundamental, mas também uma oportunidade de enriquecer o ambiente educacional, promover a diversidade e construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Nesse sentido, é essencial reconhecer que o contexto escolar não existe isolado da sociedade em que está inserido. A escola é parte integrante dessa sociedade e reflete suas características, valores e desafios, e para tanto, não se constitui de maneira diferente da sociedade que a cerca. É, ainda, necessário que se compreenda que a escola é a expressividade da cultura na qual se insere, sofrendo, assim, pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que até ela chega.

A escola desempenha um papel crucial como o aparelho ideológico fundante na construção da ideia de nação. Isso, por sua vez, tem um impacto profundo nas relações entre o Estado e a sociedade, afetando, deste modo, tanto a formação do indivíduo quanto a formulação de políticas que visam a construção da unidade em um determinado modelo de sociedade (DI

RENZO, 2012). No entanto, é fundamental compreender que o contexto escolar reflete as características, valores e desafios dessa sociedade e não se desenvolve de maneira separada do ambiente em que está inserida.

À medida que a sociedade compreende a importância da inclusão e da valorização da diversidade, a escola em uma relação de força, se adapta e cria ambientes educacionais que sejam acolhedores, acessíveis e adequados a todos os estudantes.

Isso implica em repensar práticas pedagógicas, implementar políticas de inclusão, promover a capacitação de professores e oferecer recursos e suportes necessários para atender às necessidades específicas de cada estudante. É preciso reconhecer que a diversidade não é um desafio a ser superado, mas uma riqueza a ser valorizada no ambiente escolar.

Como muito bem comenta Pinto (1999), as questões relativas à inclusão escolar e sociedade inclusiva, nos possibilitam o entendimento de que:

A discussão da inclusão no âmbito escolar, inclui o desvelamento de todos os aspectos de exclusão existentes na escola e no contexto social. Envolve as relações de poder e dominação, os aspectos referentes ao multiculturalismo, às diferenças de gênero, raça, etnias, à diversidade e à equiparação de oportunidades. (PINTO, 1999, p. 12).

Nessa perspectiva, é crucial reconhecer que historicamente as sociedades têm a tendência de rejeitar ou negar tudo o que é considerado diferente, que não se alinha com as ideias, costumes e hábitos estabelecidos. Essa resistência à diversidade não é apenas uma manifestação isolada, mas a manifestação da ideologia dominante que permeia a sociedade. Tal resistência pode surgir do medo, ignorância, falta de familiaridade ou até mesmo do preconceito arraigado, fundamentados e sustentados pela ideologia vigente na sociedade.

Na convivência social, as palavras, os gestos e os corpos seguem padrões e diretrizes que afetam suas trajetórias na sociedade, conectando-se a memórias e passando por processos de regularização. Contudo, à semelhança da língua, o corpo também é sujeito a regulação, tornando-se um complexo território de normas e comportamentos nele expressos e materializados. Segundo Martins e Silva (2007, p. 181), "[...] não há lugar no mundo para corpos indisciplinados." O sujeito com deficiência, que apresenta formas distintas de ser/estar no mundo, desorganiza o discurso/espço estabilizado, administrado, que governa o "politicamente correto" no/do espaço em que se encontra. Portanto, ele filia-se a outra memória, a outra formação discursiva, uma vez que resiste ao politicamente "normal". Orlandi (2015, p. 23).

Para Mendes (2002), a educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática no campo da educação, de um movimento mundial denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Afirmar ainda, a autora, que este movimento está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Para abordar adequadamente as principais questões tratadas neste trabalho, é imprescindível realizar uma reflexão aprofundada sobre a inclusão. Nesse sentido, torna-se necessário discorrer sobre o significado do conceito oposto à inclusão, ou seja, a exclusão. Ao compreendermos as implicações históricas da exclusão, estaremos aptos a compreender a importância e os desafios associados à promoção da inclusão em diversas esferas da sociedade.

É certo que não se tem, aqui, a pretensão de discutir de forma aprofundada sobre a exclusão, daí que não trago uma discussão substantiva dos conceitos, antes, parto de alguns pressupostos e proposições que, não sendo pacíficos, correspondem, pelo menos, a posições conhecidas e com fundamentação científica discutida.

A exclusão, como fenômeno complexo, mantém uma conexão intrínseca com a dinâmica social como um todo e, mais especificamente, com o desdobramento do modo de produção capitalista (FONTE, 1997). Assim, são excluídos do processo de produção todos que, por uma razão ou outra, não conseguem produzir de forma rápida e eficiente na lógica do capital. Nesse contexto, a exclusão não é meramente um incidente isolado, mas está profundamente enraizada na estrutura e nas implicações do capitalismo. É importante compreender que no sistema capitalista, a produtividade e a eficiência é uma exigência, e o processo de produção é orientado por essas premissas. Todos que, por qualquer razão, não conseguem se ajustar à lógica capitalista, que demanda produção rápida e eficiente, acabam sendo marginalizados e excluídos.

Em outras palavras, a sociedade legítima, através de suas práticas, o que podemos nomear de efeitos da incapacidade e marginalização, que são profundos e multifacetados no capitalismo, afetando tanto as pessoas com deficiência quanto a sociedade a qual ele pertence.

Nesse contexto, a questão da deficiência desempenha um papel fundamental no debate sobre exclusão. Pessoas com deficiências muitas vezes enfrentam barreiras significativas para serem incluídas plenamente na sociedade. As limitações físicas ou cognitivas podem tornar

difícil a adaptação às exigências de produtividade e eficiência do capitalismo, o que as coloca em um risco maior de exclusão.

O que se considera hoje como exclusão social, na realidade, abrangeu diferentes concepções ao longo da história. Para compreender melhor esse processo histórico-cultural, é necessário conhecer o caminho já trilhado pelo homem ocidental em sua relação com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência, que, ao longo do tempo, foram preteridas e excluídas do convívio social.

A história da atenção à pessoa com deficiência tem se caracterizado pela segregação, acompanhada da gradativa exclusão, justificada por diferentes argumentos. Os dados históricos a seguir, compilados de Misès (Sobre a Ira XV, *in* Brasil, 1997, p. 14), revelam que entre os romanos, no início da era cristã, os preceitos de Sêneca (filósofo e poeta romano nascido em 4 a.C.) assim estabeleciam:

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo de que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós afogamos: não se trata de ódio, mas dá razão que nos convida a separar da parte sã aquelas que podem corrompê-las (Sobre a Ira, I, XV *in* Brasil, 1997, p. 14).

Desse modo, compreendemos que essas memórias dizem da morte dos *diferentes*, cujos efeitos até hoje são perceptíveis, através do silenciamento, apagamento e segregação e, mais tarde isso sustenta a questão clínico-terapêutica, que apresentamos neste estudo de forma destacada como uma das formações discursivas. Antes de avançarmos, entendemos ser importante conceituar o silêncio para AD, a partir de Eni Orlandi.

Segundo Orlandi (2020), existe uma forma de se trabalhar o não-dito na análise de discurso, que está conceituado como o silêncio, que pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para se possa significar, para que o sentido faça sentido. Posto isso, Eni Orlandi (2013), nos indica alguns preceitos do silêncio que nos permite enfatizar um e outro ponto de vista a respeito:

Distinguimos entre: a) o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar: b 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). (ORLANDI, 2013, p. 24)

Nesse sentido, o silêncio, para Orlandi (2013), é uma construção histórica da sociedade, observando sua constituição enquanto suas tradições, cultura e o próprio contrato social, entendendo que o que não é dito, ou seja, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito.

Na Grécia antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada e a beleza era endeusada e enaltecida publicamente, a pessoa com deficiência era considerada substância humana degradada ou corrompida, e, com base nesse pressuposto, era sacrificada ou escondida, como relata o texto de Platão:

Quanto aos filhos de sujeito sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado (*A República in Brasil*, 1997, p. 14).

Acompanhando a história, em todas as sociedades, evidencia-se a existência de teorias e de práticas sociais segregadoras, que excluem um número significativo de pessoas, negando-lhes o direito de acesso aos bens e serviços disponíveis na vida em sociedade. Historicamente, esse processo refletia práticas enraizadas em uma sociedade marcada pela exclusão e discriminação, onde as pessoas com deficiência eram frequentemente rotuladas como incapazes de realizar atividades tanto no âmbito pessoal quanto social. Essas práticas eram, na verdade, uma forma de negar sua participação plena na sociedade. Desse modo, é possível observarmos através da história que a educação das pessoas com deficiência é marcada por um longo processo de exclusão e discriminação.

Na antiguidade e na Idade Média, as pessoas com deficiência eram frequentemente alvo de superstições e estigmas. Essas interpretações deslizam sentidos que associavam suas condições físicas ou mentais a punições divinas ou possessões demoníacas.

Como resultado dessa visão supersticiosa, essas pessoas enfrentavam um tratamento desumano, sendo isoladas e excluídas socialmente, de modo que não havia qualquer tipo de oferta educacional formal para essas pessoas.

Segundo Garcia (2011), até a metade do século XIX, as pessoas com deficiência eram deixadas à margem da sociedade, pois eram percebidas como objetos de castigo divino, não sendo dignas de pena ou tratamento especial de qualquer natureza. Eram simplesmente abandonadas à sua sorte, não sendo consideradas nos planos de caráter público, pois acreditava-se que as deficiências eram um sinal de desaprovação dos deuses ou um castigo pelos pecados cometidos.

Essa crença alimentava o medo e o preconceito contra essas pessoas, levando à sua marginalização na sociedade. Essas pessoas eram consideradas impuras, amaldiçoadas ou até mesmo perigosas, o que levava à sua exclusão das comunidades e limitava suas oportunidades de participação em atividades sociais, educacionais e econômicas.

Ao considerar que essas crenças associavam as deficiências a uma punição divina, Orlandi (1996) destaca que o discurso religioso reforça a ideia de uma relação direta com o divino, onde a voz de Deus ou de seus mensageiros é ouvida, mantendo assim uma ligação intrínseca com o sagrado. Desse modo, o discurso religioso é aquele que faz ouvir a voz de Deus ou de seus enviados, sendo essa a principal característica desse discurso, e ainda, é aquele em que há uma relação espontânea com o sagrado.

Assim, os discursos religiosos se mostram com estruturas rígidas quanto aos papéis dos interlocutores (a divindade e os seres humanos), posto que a voz no discurso religioso é representada por líderes como padres e pastores, sem explicitar como ocorre essa incorporação, o que caracteriza a mistificação. O ideal é que esses representantes não modifiquem o discurso divino, mantendo uma distância entre o que é dito por Deus e o que é dito pelos homens. Dualismos como plano humano e divino, ordem temporal e espiritual, e homem e Deus são ilustrados na passagem de um plano para outro, seja de cima para baixo, quando Deus compartilha suas propriedades, ou de baixo para cima, quando os humanos buscam alcançar Deus. A fé separa os fiéis dos não-fiéis, delineando o escopo do discurso religioso como uma promessa para os crentes e uma ameaça para os não-crentes (Orlandi, 1996: 250).

Além do isolamento social, as pessoas com deficiência também enfrentavam a ausência de qualquer tipo de oferta educacional formal, o que perpetuava o ciclo de exclusão, pois sem acesso à educação, as pessoas com deficiência eram privadas do conhecimento, das habilidades e das oportunidades necessárias para se tornarem membros plenos e ativos da sociedade. Essa situação dificultava ainda mais sua capacidade de alcançar uma vida plena e independente.

Foi apenas no século XVIII, com o advento do Iluminismo e o desenvolvimento de uma perspectiva mais humanista, que começaram a surgir ideias e práticas iniciais em relação à educação para pessoas com deficiência, como nos aponta Fontes (2009), na citação que segue:

No período Iluminista, os homens da ciência passaram a se dedicar ao estudo das deficiências e à adaptação das pessoas com esta condição ao meio social. Surgiram os primeiros médicos pedagogos, como Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852), Montessori (1870-1952), Binet (1875-1911), dentre outros que, rompendo com os conceitos vigentes, passaram a acreditar nas

possibilidades educacionais de indivíduos até então considerados ineducáveis. (FONTES, 2013, p. 27).

Na Europa, a filosofia iluminista defendia a ideia de que todas as pessoas deveriam ter direito à educação, incluindo aquelas com deficiências. Nesse período, surgiram as primeiras instituições especializadas, como escolas para cegos e surdos, que ofereciam uma educação básica para essas populações. No entanto, essas instituições ainda eram segregadas, separadas do sistema educacional regular, e as abordagens pedagógicas eram focadas na correção e reabilitação das deficiências.

Ao longo do século XIX, com o desenvolvimento de teorias educacionais e a crescente influência de pensadores com Jean-Marc-Gaspard Itard e Édouard Séguin, surgiram abordagens mais centradas no desenvolvimento e na educação integral que buscavam desenvolver o potencial das pessoas com deficiência e superar barreiras e impedimentos impostas pelas deficiências, diante de uma sociedade excludente. A ênfase começou a ser colocada na estimulação e no ensino adaptado às necessidades individuais de cada estudante.

Ainda no final do século XIX, as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de aprender e eram frequentemente mantidas em instituições segregadas da sociedade. A partir daí, houve um movimento em direção à integração, que buscava integrar as pessoas com deficiência na sociedade e nas escolas regulares. No entanto, esse movimento não foi bem-sucedido, na prática, como base no argumento de que as escolas não estavam preparadas para receber os estudantes com deficiência.

Somente no século XX, impulsionados pelo progresso científico, emergiram correntes que almejavam democratizar a sociedade e assegurar os direitos humanos, sustentado em uma lógica de direitos fundamentais, instaurando, assim, diálogos acerca da pluralidade intrínseca ao ser humano, passando as pessoas com deficiência, mesmo que discursivamente, ao serem visualizadas como cidadãos de direitos e deveres, e começam a ter algumas garantias em nossa sociedade.

Nesse sentido, é imprescindível salientar que, nos discursos relativos aos temas de direitos humanos e cidadania, predominava, ainda, uma inclinação a favorecer aqueles que representavam os padrões ideais de eficiência e produtividade impostos pela sociedade.

No entanto, a institucionalização da Educação Especial ainda estava longe de alcançar uma abordagem inclusiva e igualitária. Ainda no século XX, especialmente no período entre as duas grandes guerras (mundiais), houve um retrocesso significativo devido às ideologias

eugênicas e ao surgimento do movimento de higienização racial. Nesse contexto, pessoas com deficiência foram estigmatizadas e, em alguns casos, submetidas a esterilizações forçadas e até mesmo ao extermínio em programas de eutanásia em alguns países.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve uma mudança de paradigma com a gradual adoção de uma abordagem educacional baseada nos direitos humanos. Nesse sentido, Spinieli (2021, p. 61) destaca quanto à questão de que, “[...] o paradigma de direitos humanos busca afirmar jurídica e socialmente as pessoas com deficiência como sujeitos de direito participantes da ordem social em condições de igualdade com outras pessoas [...]”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos¹¹, de 1948, afirmou o princípio da igualdade de direitos para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Essa mudança de perspectiva foi gradualmente refletida nas políticas educacionais em todo o mundo. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, nasce a primeira diretriz política dessa nova visão, que traz a seguinte referência com relação à educação: "Todo ser humano tem direito à educação", sendo possível observar, em um documento internacional, a primeira preocupação manifestada em se construir uma sociedade menos excludente, com recursos e alternativas educacionais que viessem beneficiar a todos, dando melhores condições de relações com a diversidade da qual fazemos parte.

Segundo Orlandi (2007, p. 301),

[...] os direitos humanos, em sua formulação, vão surgindo com o desenvolvimento de uma necessidade de se significar o valor da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vai se constituindo através de sucessivas gerações. Os discursos sempre trazem em suas bases fundamentos filosóficos e ideológicos, do pensamento político europeu e internacional com forte senso humanitário.

Na década de 1960, tanto no Brasil quanto no mundo, houve uma efervescência de movimentos em busca de garantias de direitos e transformações sociais significativas. Destacamos, neste momento, alguns dos principais movimentos incluindo: o Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos, que visava acabar com a segregação racial e garantir igualdade de direitos para os afro-americanos, incluindo direitos de voto, acesso à educação, emprego e habitação; o Movimento pelos Direitos das Mulheres, que nesta década viu avanços

11 - A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pela ONU em 10 de dezembro de 1948 (RES/217A). Esboçada principalmente por John Peters Humphrey, do Canadá, com a ajuda de várias pessoas de todo o mundo. Delinea os direitos humanos básicos. Embora não seja um documento que represente obrigatoriedade legal, serviu como base para os dois tratados sobre direitos humanos da ONU, de força legal, o Tratado Internacional dos Direitos Civis e Políticos, e o Tratado Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

significativos em vários países na luta por direitos iguais, incluindo direitos reprodutivos, igualdade salarial e o fim da discriminação de gênero; Movimentos de Libertação Nacional, que surgiram em várias partes do mundo, lutando contra o colonialismo e pela independência de seus países, com destaque para os movimentos de independência dos países africanos e asiáticos colonizados; e ainda o Movimento Estudantil, que marcou o ativismo em muitos países, com estudantes protestando contra questões como a guerra do Vietnã, o autoritarismo político e a qualidade da educação.

Esses movimentos foram impulsionados por diversos fatores, incluindo demandas por igualdade, justiça social e reconhecimento dos direitos humanos.

No Brasil, durante os anos 1960, ocorreram diversos movimentos em busca de direitos civis e políticos. Destaca-se a luta contra a ditadura militar, que ocorreu entre 1964 e 1985. Movimentos estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), foram importantes atores na resistência contra o regime autoritário, buscando a democracia, liberdade de expressão e garantias de direitos fundamentais.

Segundo Mendes (2006), vários teóricos passaram a defender a normalização que tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, ou seja, que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

No Brasil, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 4024¹², de 1961), que estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade de ensino, garantindo o direito à educação para todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência. Sendo assim, com a promulgação desta lei a Educação Especial aparece pela primeira vez em documentos normativos da educação, apontando esta lei, que a educação dos excepcionais (termo usado à época para se referir a pessoa com deficiência) deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, como descrito a seguir:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda 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.

12 - A Lei nº. 4024/61 é o primeiro documento legal sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse mesmo ano, com a institucionalização da Educação Especial, foi criado pelo governo federal o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha como objetivo promover a pesquisa, a formação e o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência. Ao se romper com o Paradigma da Institucionalização e adotar as ideias de Normalização, criou-se o conceito de integração, que, segundo Mendes (2006), seus proponentes “questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida.” O movimento pela integração social surgiu por volta do final da década de 60 e procurava inserir as pessoas com deficiência no trabalho, na escola, no lazer e em outros espaços de direito.

A manifestação educacional desse paradigma efetivou-se, desde o início, nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação, e como aponta Aranha (2001), no recorte que apresento a seguir, os paradigmas da institucionalização e de serviços apresentaram as seguintes dinâmicas:

O paradigma da Institucionalização se manteve sem contestação por vários séculos. O paradigma de Serviços, entretanto, iniciado por volta da década de 60, logo começou a enfrentar críticas, desta vez provenientes da academia científica e das próprias pessoas com deficiência, organizadas em associações e outros órgãos de representação." (ARANHA, 2001, p. 168-169).

Aliado a esse processo, intensificava-se o debate de ideias acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Em função de tal debate, a ideia de integração começou a perder força. Ampliou-se a discussão sobre o fato de a pessoa com deficiência ser um cidadão como qualquer outro, em direito e deveres.

Em 1978, ocorreu um marco importante no Brasil com a introdução da Emenda Constitucional nº 12, datada de 12 de outubro desse mesmo ano, que tratava especificamente dos direitos das pessoas com deficiência. Essa emenda alterou a Constituição Federal, estabelecendo em seu artigo único a garantia de melhorias nas condições sociais e econômicas para as pessoas com deficiência. Especificamente, assegurou:

- I. educação especial e gratuita;
- II. Assistência, reabilitação e reintegração na vida econômica e social do país;
- III. Proibição de discriminação, incluindo admissão ao trabalho ou serviço público e salários;
- IV. Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

Nas décadas de 70 e 80, impulsionada pelo movimento da integração, a Organização das Nações Unidas (ONU), aprovou resolução declarando o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, ganhando força, a partir desse momento, os grandes movimentos de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, quando se observa o deslizamento de sentidos nas questões relacionadas a este público e suas demandas.

Os sentidos que relacionavam à deficiência com limitação, falha, falta, debilidade e doença começam, aos poucos a perder força. Ou seja, o deslizamento de sentidos, nesse caso, produziu efeitos de responsabilidade social, na direção de romper com a identificação da deficiência com a doença e/ou debilidade, na composição dos discursos normativos sobre as demandas da pessoa com deficiência.

O deslizamento de sentidos que fazemos menção indica uma mudança gradual na forma como a sociedade percebe a deficiência. Em vez de ver a deficiência como uma falha ou debilidade, há um esforço para reconhecê-la como uma parte natural da diversidade humana. Isso implica uma mudança na linguagem, na forma como os discursos normativos são moldados e na maneira como as políticas públicas são desenvolvidas para atender às necessidades das pessoas com deficiência.

Como já dito, em tempo não muito distante, a deficiência era frequentemente percebida como limitação ou falha individual, uma falta de capacidade que estava intrinsecamente ligada à ideia de debilidade ou até mesmo à concepção de que era uma espécie de doença a ser tratada ou curada.

Essa mudança de perspectiva está sendo refletida nos discursos normativos e nas políticas públicas. As demandas das pessoas com deficiência estão sendo encaradas não como problemas individuais, mas como questões sociais que requerem ações coletivas e inclusivas. Isso implica não apenas em fornecer acessibilidade física, mas também em promover uma mudança cultural que valorize a diversidade e a inclusão em todos os aspectos da vida.

É interessante observar como as percepções e conceitos relacionados à deficiência avançaram nos últimos tempos, sendo conduzida a uma reorientação fundamental que visa romper com a tradicional identificação da deficiência como sinônimo de doença e/ou debilidade, que sustentava uma visão estigmatizantes, que frequentemente levaram à marginalização e discriminação das pessoas com deficiência. No entanto, como já dito, nos últimos anos houve um movimento significativo em direção a uma compreensão mais inclusiva.

Essa mudança de perspectiva tem implicações importantes para a responsabilidade

social. Ela promove a inclusão, a igualdade de oportunidades e a dignidade das pessoas com deficiência. Em vez de identificar a deficiência com a doença ou a debilidade, a sociedade está começando a reconhecer a importância de remover barreiras físicas, sociais e atitudinais que impedem a plena participação das pessoas com deficiência na vida cotidiana.

Isso não significa que todos os desafios relacionados à deficiência tenham sido superados, mas é um passo positivo na direção de uma sociedade mais inclusiva e justa, na qual as pessoas com deficiência possam viver suas vidas com autonomia e dignidade. Essa mudança de perspectiva está ocorrendo em muitas partes do mundo, impulsionada por movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e pela conscientização crescente sobre a importância da diversidade e da igualdade.

Assim, o deslizamento de sentidos em relação à deficiência está contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e consciente, onde a identificação da deficiência com doença e debilidade está sendo gradualmente superada em favor de uma visão mais abrangente e respeitosa das capacidades e contribuições das pessoas com deficiência. Isso representa um passo importante em direção a uma maior conscientização sobre a importância da inclusão e da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua condição física ou mental, e esse deslizamento de sentidos está ocorrendo em consonância com a evolução das narrativas e discursos sociais que cercam as demandas e experiências das pessoas com deficiência.

Essa movimentação dos sentidos acaba por revelar a posição de defesa dos direitos da pessoa com deficiência, e a interpelar os gestores e políticos para aderir a essa posição no discurso. Em 1985, a Assembleia Geral das Nações Unidas lança o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiências, que recomenda: "Quando for pedagogicamente factível, o ensino da Pessoa com Deficiência deve acontecer dentro do sistema escolar normal".

Na década de 1990, houve um movimento em direção à inclusão educacional, que buscava garantir que as escolas regulares estivessem preparadas para receber estudantes com deficiência e oferecessem um ambiente educacional inclusivo. Nesse período, uma série de declarações e tratados mundiais passam a defender a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular.

Esse movimento foi reforçado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, que reafirmou o direito à educação inclusiva para todas as pessoas com deficiência.

Em consequência das experiências advinda deste processo, estudiosos e organizações compostas por pessoas com deficiência começaram a perceber que a prática da integração era insuficiente para acabar com a discriminação e para garantir a participação e oportunidades iguais. Isso porque a integração social representa o esforço de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, desde que ela esteja capacitada a superar as barreiras existentes. Assim, o esforço era feito apenas por parte da pessoa com deficiência, sua família e profissionais especializados, pois a sociedade permanecia do mesmo jeito, alterando pouco ou nada as suas atitudes, espaços físicos e práticas sociais. A partir dessas constatações, surgem outros conceitos e movimentos que falam de autonomia, independência e equiparação de oportunidades, que foram objeto de normas e resoluções internacionais, como o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (ONU, 1982).

No Brasil, assim como no mundo, essas questões também começaram a aflorar, em especial, a partir da década de 1980. Os debates sobre os direitos e garantias sociais fundamentais, que antecederam a Constituinte de 1988, enfatizaram as reivindicações e reclames populares dos grupos e categorias que, até então, se viam excluídos dos espaços sociais e, neste movimento, acabou por tomar vulto a luta pela ampliação do acesso à educação com qualidade para as pessoas com deficiência Fernandes, (19980; Ferreira e Glat, (2003); Glat, (1995); Glat e Nogueira, (2002), entre outros).

Em 1988, no Brasil, o interesse pelo assunto é amplificado pelo debate antes e depois da Constituinte, pois na nova Constituição, promulgada em 1988, foram aprovados vários dispositivos legais referentes aos direitos das pessoas com deficiência em todas as áreas e com destaque para a educação. Realçamos o Inciso III, do Artigo 208, que aponta como dever do Estado o atendimento educacional especializado ao público-alvo da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

No âmbito da educação inclusiva, é fundamental reconhecer que a complexidade dessas discussões se manifesta nas políticas e práticas educacionais em vigor. Ferreira e Glat (2003) destacam as sutilezas das palavras "especializado" e "preferencialmente", que até hoje suscitam debates: a primeira por lembrar a noção do “tratamento especial” e por identificar a deficiência como um processo educacional diferente; a segunda por permitir múltiplas interpretações sobre como se configura e se decide essa preferência.

Cabe ressaltar que esses termos impactam a concepção e a aplicação da educação inclusiva. Além disso, é relevante notar o papel significativo desempenhado por dois eventos

de alcance global nesse contexto. Esses eventos não apenas influenciaram o discurso sobre a inclusão educacional, mas também forneceram diretrizes essenciais para o debate sobre a educação, na perspectiva de ser acessível a todos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, buscava garantir igualdade de acesso à educação para pessoas com qualquer tipo de limitação. A Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, foi marcante nesse contexto. Nesta conferência, foi elaborado o documento "Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais".

O documento Educação para Todos, emanado da Conferência de Jomtien, prevê que todas as pessoas tenham as necessidades educacionais básicas atendidas (pessoas com deficiência, mulheres, negros, indígenas, camponeses, refugiados e presos).

Dando continuidade ao processo de aceitação das proposições da Educação para Todos, em junho de 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha, na cidade de Salamanca, para participar da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade". Ao final do evento, assinaram um documento que ficou conhecido como a Declaração de Salamanca, um dos mais importantes compromissos para garantir direitos educacionais.

Nessa conferência, foram discutidas estratégias para a escola lidar com a diversidade de questões sociais, culturais, econômicas e, especialmente, com as pessoas com deficiências, formando uma população significativa de alunos geralmente excluídos do ambiente escolar.

A Declaração de Salamanca definiu, em sua essência, que alunos com necessidades educacionais especiais seriam um grupo prioritário. Propôs uma política educacional na qual a escola se organizasse para fornecer respostas específicas às necessidades de cada um. Este documento é o marco que caracteriza a construção de um sistema educacional inclusivo.

A declaração proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação. Determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

Importa destacarmos que o conceito de inclusão, de acordo com a Declaração de Salamanca, foi/é um grande desafio, haja vista que o direito à educação é para todos e não somente para pessoa com deficiência, como é possível verificar a seguir.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

Consequentemente, o Brasil, como signatário da Declaração de Salamanca, deve desenvolver um sistema educacional inclusivo, que abranja não apenas a população de estudantes da Educação Especial, mas também todos os seus aspectos, acolhendo todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, conforme estabelecido na declaração.

No ano de 1996, é aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, a lei nº. 9394¹³, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apontando que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino. Nesta lei o termo utilizado para referir a educação da pessoa com deficiência é educação do portador de necessidades especiais.

Segundo Mazzota (1996), com base nos novos paradigmas inclusivos, fundamentados nos ideais democráticos, a Educação Especial deveria ser entendida como:

Conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a organizar a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes da maioria das crianças e jovens.

Em 1998, o MEC lança um documento contendo as adaptações que devem ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de colocar em prática estratégias para a educação de estudantes da Educação Especial. No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, aprova a Resolução CNE/CEB Nº. 2, no dia 11 de fevereiro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esta Resolução institui, portanto, as Diretrizes Nacionais para a educação de estudantes da Educação Especial, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Segundo o que determina a Resolução, os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos da Educação Especial, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação com qualidade para todos.

No Brasil, assim como em várias partes do mundo, a educação inclusiva é hoje um tema

13 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal. A atual LDB (Lei Nº. 9394/96) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996.

fortemente debatido no meio educacional. Esta questão tem sido alvo de uma série de pronunciamentos, declarações e compromissos, tanto nacionais quanto internacionais. O debate sobre a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial resgata uma questão essencial à constituição de toda sociedade que se diz avançada: a forma como o ser humano vê e trabalha as diferenças e como lida com a diversidade humana.

O termo educação inclusivo, referindo-se ao acesso dos estudantes da Educação Especial ao ensino regular, foi oficializado através da Declaração de Salamanca, como foco nas políticas e práticas da educação para os estudantes da Educação Especial, apontando como urgente as ações educacionais, crendo, assim, que deveriam os gestores serem capazes de reconhecer a diversidade do educando quaisquer que sejam as suas necessidades educacionais, sociais e linguísticas.

Educação inclusiva é uma expressão tomada pelo efeito imaginário. Ou seja, a expressão leva os sujeitos a compreenderem pela memória do desejo. É, notadamente, um termo abrangente, que envolve uma série de conceitos, como respeito mútuo, compreensão, apoio e equidade. E, acima de tudo, se constitui em um valor social, uma declaração de princípios que busca garantir a todas as pessoas o acesso ao mundo da escola, o que impõe desafios para o processo educacional.

Esperava-se que a educação inclusiva, como descrito nas normativas, ofertasse serviços de suporte e apoio educacional, com vistas a permitir que o aluno se beneficiasse de estar na sala de aula comum. A educação inclusiva deve favorecer sempre novas formas de ofertas de serviços educacionais para atender à grande diversidade que é uma comunidade escolar.

Com a aceitação, no ano de 1990, da proposta de Educação para Todos, e depois, adotando a proposta da Declaração de Salamanca, em 1994, o Brasil se comprometeu com a construção de um sistema inclusivo de educação, especificamente no que se refere à população de estudantes com deficiência.

Acreditava-se na construção de uma proposta política robusta, e esperava-se pela consolidação da educação inclusiva, mas o que temos, são escolas desestruturadas, proposta de formação de professores inexistentes ou incipientes, e ações no campo pedagógico com pouca ou nenhuma consistência.

Em 2006, como resultado da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a Organização das Nações Unidas (ONU), publicou uma declaração, assinada por mais de 160 países, incluindo o Brasil, com o objetivo de garantir o total e igual acesso a todos os direitos e

proteger as liberdades fundamentais das Pessoas com Deficiência, buscando, deste modo, promover o respeito à sua dignidade.

Desde que foi publicada essa declaração, o Brasil formulou e aprovou várias leis voltadas à reversão do panorama histórico de exclusão desse público. Tais medidas visam garantir o acesso às redes de ensino e a participação em igualdade de condições no ambiente da escola comum. No entanto, a efetivação da legislação na prática cotidiana das escolas requer, muitas vezes, ações individuais ou coletivas no sentido de fazer valer o que está previsto em lei.

Em 2008, submetida ao Congresso Nacional, a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência passou através do Decreto Legislativo 186/2008, a ter equivalência de Emenda Constitucional, vigorando, a partir desta decisão, como lei. Inspirado na Convenção dos direitos das pessoas com deficiência e no Decreto Legislativo 186/2008, em 2008, o Ministério da Educação (MEC), publicou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que tomamos como *corpus* da pesquisa que resultou na presente tese.

Como descrito no texto normativo, o objetivo era estabelecer diretrizes para a criação de práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à inclusão nas classes comuns do ensino regular, para o acesso do público-alvo da Educação Especial.

Antes, substitutiva ao ensino regular, a Educação Especial com essa mudança de paradigma acabou por assumir um caráter complementar, passando a integrar as propostas pedagógicas das escolas. Em 2015, após longo período de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que trouxe em seu bojo uma série de inovações, com destaque para a proibição da negação de matrícula e de cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência. A LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, passou a vigorar a partir de 2016.

O objetivo primário dessa lei é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania. Essa determinação envolve todos os níveis de ensino da escola regular, seja ela pública ou privada.

Nos últimos anos o público da Educação Especial passou por um período crítico, em razão de uma série de mudanças propostas pelo governo federal, com destaque para a proposição de uma nova Política Nacional de Educação Especial, através do decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que teve seus efeitos suspensos por decisão do STF, em razão de ações

ajuizadas pela Rede Sustentabilidade e pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), que arguiu pelo Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 751 e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, ambas distribuídas ao ministro Dias Toffoli (relator).

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que embora buscasse disciplinar uma política pública que visasse à igualdade de oportunidade buscando a garantia do aprendizado ao longo da vida da pessoa com deficiência, segundo a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idoso – AMPID -, o seu conteúdo revelava-se contra a educação inclusiva, em afronta direta aos princípios e disposições constitucionais da Constituição da República, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (ratificado no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei nº 13.146/2015), uma vez que previa e incentivava a criação e manutenção de escolas e classes especiais exclusivas para as pessoas com deficiência, em substituição aos ambientes de escolarização inclusiva, sendo estes últimos o lugar próprio para valorizar a diversidade.

O atual governo (presidente Lula), no primeiro dia de sua gestão, através do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, revogou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Neste capítulo, buscamos compreender a trajetória histórica da educação destinada às pessoas com deficiência, uma vez que consideramos esse entendimento fundamental para compreendermos o estágio atual de desenvolvimento da Educação Especial. Ao longo do tempo, o percurso da Educação Especial foi caracterizado por um processo de institucionalização que sofreu diversas transformações legais, políticas e sociais. Essas mudanças impulsionaram avanços no processo de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

CAPÍTULO III

FORMAÇÕES DISCURSIVAS E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.

No primeiro capítulo, foram apresentados os pressupostos que constituem a base para esta pesquisa. No segundo capítulo, realizamos um recorte histórico que nos permitiu compreender como as concepções e abordagens em relação à Educação da Pessoa com Deficiência têm evoluído, possibilitando uma visão geral em relação às transformações ocorridas ao longo do tempo, nas concepções e abordagens relacionadas à educação desse público, partindo de uma visão excludente e segregadora até chegar a um paradigma inclusivo.

Ao longo dessa investigação histórica, constatamos que as concepções e abordagens sobre a educação da pessoa com deficiência tem sido mobilizadas por diferentes contextos sociais, políticos e culturais, destacando-se a importância de superar as barreiras sociais e construir uma educação inclusiva que valorize a diversidade humana.

À medida que adentramos no terceiro capítulo desta tese, é essencial destacar sua conexão com as questões previamente abordadas. Durante a reflexão neste capítulo, iremos aprofundar as análises iniciadas nos capítulos anteriores, construindo sobre as bases teóricas e metodológicas já estabelecidas. Exploraremos de maneira mais profunda a interligação entre os temas discutidos e as reflexões apresentadas anteriormente, enriquecendo assim a compreensão do tópico central da pesquisa.

Dessa forma, o leitor poderá perceber como as questões previamente discutidas fornecem o contexto necessário para uma análise mais detalhada e substancial das questões apresentadas neste terceiro capítulo.

Nessa etapa, aprofundaremos nossa análise ao considerar duas formações discursivas, quais sejam: formação discursiva clínica-terapêutica (FDCT) e formação discursiva social (FDS), que entendemos desempenhar um papel significativo na institucionalização dos discursos sobre a pessoas com deficiência e na consequente individualização dos sujeitos com base em suas diferenças.

A análise de discurso, conforme proposta por Eni Orlandi, nos permite compreender como as formações discursivas impactam a maneira como percebemos e representamos as pessoas com deficiência ao longo do tempo. Dito de outro modo, as formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre

são determinados ideologicamente. Segundo Orlandi (2020), tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele.

Nesse contexto, podemos observar que diferentes formações discursivas constituem a nossa compreensão e representação dessas pessoas, e uma das formações discursivas mais relevantes nesse contexto é a formação discursiva clínica-terapêutica. A formação discursiva clínica-terapêutica está profundamente enraizada na ideologia liberal, que por sua vez subsidia a ideia de normalização. A normalização refere-se à ideia de que as pessoas com deficiência devem ser "normalizadas" para se encaixarem nas normas da sociedade, muitas vezes através de intervenções terapêuticas e clínicas. Essa abordagem coloca a deficiência como um problema a ser corrigido ou tratado, em vez de reconhecer a diversidade humana e as diferentes formas de funcionamento e participação na sociedade.

A formação discursiva clínica-terapêutica também está intimamente relacionada aos discursos que sustentaram a proposta de integração das pessoas com deficiência em instituições segregadas no passado e, lastreada em uma estrutura de pensamento que enfatizava as características distintivas das pessoas com deficiência, definindo-as, na maioria das vezes, apenas por suas limitações físicas ou cognitivas.

A integração, nesse contexto, muitas vezes significava que as pessoas com deficiência eram colocadas em ambientes separados, onde recebiam serviços terapêuticos e educacionais especiais, mas ainda estavam isoladas da sociedade em geral. Essa abordagem, apesar de ter evoluído ao longo do tempo, ainda persiste em certa medida até o presente momento.

Mantoan (2003) ressalta a importância de distinguir entre integração e inclusão, destacando que esses termos são frequentemente usados de forma intercambiável, mas têm significados distintos no contexto da Educação Especial.

A integração é uma proposta educacional que exige dos estudantes a adaptação à estrutura existente na escola, ou seja, os estudantes com deficiências deveriam ser integrados em turmas regulares, mas as escolas não se obrigavam a atender às suas necessidades específicas, sendo esses estudantes vistos como diferentes e tendo que se ajustar, eles mesmos, ao ambiente escolar existente, com vista a sua permanência.

Por outro lado, a inclusão é um conceito mais abrangente. Ela se baseia na ideia de que todas as crianças, independentemente de suas diferenças, devem ser educadas juntas em um

ambiente que atenda às necessidades de todos. Isso implica uma mudança na escola em direção a práticas pedagógicas que considerem a diversidade, organizem o currículo e adaptem o ambiente escolar para atender a diferentes necessidades e estilos de aprendizado. Na inclusão, a ênfase está em criar uma comunidade escolar que valoriza a diversidade e promove o respeito e a participação de todos os estudantes.

No entanto, é importante observar que defensores da proposta de educação inclusiva têm buscado se desvencilhar do discurso integracionista. A educação inclusiva se baseia na ideia de que todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou deficiências, têm o direito de participar plenamente na sociedade e na educação, em ambientes educacionais regulares. Ela enfatiza a diversidade e a valorização das diferenças individuais, em vez de buscar a normalização.

Portanto, a análise de discurso nos permite reconhecer como as formações discursivas, como a clínica-terapêutica, têm efeito significativamente forte na compreensão e representação das pessoas com deficiência ao longo do tempo. Elas moldaram políticas, práticas e atitudes em relação às pessoas com deficiência, e a transição para uma abordagem mais inclusiva representa um desafio para superar essas formações discursivas arraigadas e promover uma visão mais igualitária e respeitosa da diversidade humana.

Vale lembrar que a ideologia para a Análise de Discurso se sustenta na forma com Pêcheux a concebe, a partir do pensador marxista Althusser. Segundo Pêcheux (2014), ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas e que o estabelecimento dos aparelhos ideológicos do estado é o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes e constituem simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção, daí a expressão reprodução/transformação das relações de produção.

Nesse sentido, as formações discursivas, como a clínica-terapêutica, permeiam os aparelhos ideológicos, assim como os sujeitos e as instituições. Isso implica dizer que o que é produzido em textos e documentos, dentro dos locais associados aos aparelhos ideológicos do Estado, é influenciado de maneira significativa por essas formações discursivas, onde ocorre uma constante luta de classes. Esses aparelhos ideológicos não só reproduzem as relações de produção existentes, mas também têm o potencial de transformá-las.

Em vista disso, compreender como essas formações discursivas se constituem nos permite lapidar a compreensão e a representação das pessoas com deficiência, é fundamental para desafiar e transformar as estruturas de pensamento que enfatizam apenas as limitações

físicas ou cognitivas das pessoas com deficiência. É necessário questionar e desconstruir os efeitos ideológicos e práticas que perpetuam a exclusão e a marginalização dessas pessoas, e buscar uma abordagem inclusiva que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.

É relevante destacar que todos os acontecimentos históricos que deixaram sua marca na trajetória da humanidade são impregnados de um efeito da ideologia correspondente ao período e ambiente em que ocorreram, expressando as concepções e posicionamentos sociais e políticos de um determinado sujeito ou coletividade.

Desse modo, o *corpus* selecionado para análise ilustra a aplicação prática desses conceitos, permitindo uma abordagem contextualizada e apropriada ao discutir os discursos educacionais e currículos, constituído dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia e a normatividade estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial (2008).

Com o propósito de desenvolver um método de análise que, por meio de um delimitado enfoque, principalmente pela noção de historicidade, direciona-se para a consideração da perspectiva histórica e social subjacente aos sentidos construídos em relação às pessoas com deficiência, tendo em mente os atravessamentos do discurso de natureza jurídica e política das LDBs e o conteúdo da Política Nacional de Educação Especial de 2008, os quais são abordados neste estudo como fenômenos sócio-históricos.

Nesse sentido, entendemos que ainda que haja a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC, que assegure a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, e várias outras políticas que sustentem uma proposta de educação inclusiva, elas ainda não são suficientes para garantir suas implementações, uma vez que a eficiência das políticas públicas está sujeita à identificação dos sujeitos com elas, sejam os sujeitos a quem as políticas são direcionadas, sejam os sujeitos de modo geral. Assim, há constantemente, no interior das instituições de ensino, uma tensão marcada pelo funcionamento da contradição histórica entre o político e o social, entre o Estado, que institui as políticas de inclusão e os sujeitos que se opõem a elas.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (PNEEPEI/MEC, 2008, p. 02)

Após esse recorte da Política Nacional de Educação Especial, um ponto que gostaríamos de ressaltar é o fato que durante muito tempo, a proposta de integração foi o principal paradigma adotado na Educação Especial. Essa abordagem buscava promover a inserção do estudante com deficiência na escola regular, e como enfaticamente comentado anteriormente, se fundamentava em práticas clínico-terapêuticas e fortemente apoiada em testes psicométricos. Ao invés de adaptar o ambiente escolar para atender às necessidades dos estudantes, a responsabilidade recaía sobre ele, que deveria se adaptar às estruturas e exigências da escola.

Essa forma de abordagem, embora tenha tido a intenção de promover o acesso, acabou contribuindo para o fortalecimento de narrativas dominantes que perpetuaram estereótipos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência. Ao focar apenas as diferenças e limitações desses indivíduos, em vez de valorizar suas capacidades e potenciais, essas práticas discursivas reforçaram visões estigmatizantes e restringiram sua participação plena na sociedade.

Ao destacar apenas as dificuldades e necessidades de adaptação dos estudantes com deficiência, a proposta de integração negligenciou o reconhecimento de suas habilidades e talentos, reforçando uma perspectiva deficitária. Isso resultou na exclusão de muitos estudantes com deficiência, que não se encaixavam nos moldes estabelecidos pela escola regular.

Essa abordagem, sustentada pela formação discursiva clínico-terapêutica, consolidou a concepção de deficiência como uma característica individual que requer tratamento e correção, em vez de ser compreendida como uma dimensão intrínseca à diversidade humana. Essa visão reducionista, enraizada nestas práticas discursivas, obstaculizou a promoção de uma inclusão autenticamente significativa, que reconhecesse e valorizasse as diversas formas de ser e aprender dos estudantes com deficiência. Como resultado desse discurso hegemônico, a participação e a inclusão desses indivíduos na sociedade foram severamente limitadas.

Em 2008, a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva marcou uma significativa mudança na abordagem discursiva em relação à Educação Especial no Brasil. Essa política representou uma ruptura com a formação discursiva clínico-terapêutica, que havia sido dominante até então, e abriu caminho para uma nova compreensão da escolarização como um direito universal, não mais restrito a um grupo específico de pessoas que se encaixavam nos padrões de normalidade estabelecidos.

Com a adoção da perspectiva inclusiva, a formação discursiva hegemônica foi questionada e desafiada. A Política Nacional de Educação Especial passou a reconhecer a

diversidade humana como algo intrínseco à sociedade, valorizando a igualdade de direitos e oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Essa nova formação discursiva, nominada aqui como formação discursiva social, buscava superar a segregação e o isolamento das pessoas com deficiência, promovendo a inclusão e a participação plena desses indivíduos na escola e na sociedade.

Ao romper com a formação discursiva clínico-terapêutica, a política inclusiva deslocou o foco do diagnóstico e da correção individual para a transformação do ambiente educacional como um todo. A ênfase passou a ser dada à construção de práticas pedagógicas inclusivas, que consideram as diferenças como potencialidades e buscam garantir um novo olhar para o currículo, a formação de professores e a promoção de condições favoráveis à aprendizagem de todos os estudantes.

No parágrafo anterior, discutimos uma mudança paradigmática na abordagem da educação inclusiva, destacando a transição da abordagem clínico-terapêutica, centrada no diagnóstico e na correção individual de deficiências, para uma abordagem mais ampla e sistêmica.

No entanto, exige-nos uma reflexão fina sobre a efetividade dessa mudança de discurso. Pode-se interpretar que a implementação dessas práticas inclusivas ainda enfrenta desafios e obstáculos que limitam sua eficácia real. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, como resistência institucional, falta de recursos adequados, lacunas na formação de professores, entre outros.

Consequentemente, é importante não apenas adotar um discurso inclusivo, mas também garantir a implementação efetiva de políticas públicas de estado e de práticas que promovam verdadeiramente a inclusão e a equidade no ambiente educacional. Isso requer um compromisso contínuo com a superação de barreiras e a criação de um ambiente escolar que seja verdadeiramente acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

Essa nova perspectiva reconheceu a exclusão sistemática das pessoas que não se adequavam a esse padrão social, apontando para uma nova concepção sobre a deficiência. Nessa visão, a deficiência não é uma característica inerente à pessoa, mas uma consequência das barreiras presentes no ambiente, que impedem a plena interação e participação das pessoas com deficiência na sociedade.

No entanto, mesmo com o objetivo de garantir o acesso, a escola ainda continua excluindo aqueles que estão fora dessa ordem social. A Política Nacional de Educação Especial

de 2008 representa, como já disse, uma nova concepção de deficiência, entendendo que a deficiência não reside na pessoa, mas sim no ambiente, manifestando-se por meio de barreiras que impedem a plena interação entre a pessoa com deficiência e o ambiente em que vive, restringindo sua participação plena na sociedade.

Nesse contexto, surge uma formação discursiva que contrapõe a formação discursiva clínica-terapêutica (FDCT), denominada formação discursiva social (FDS), que se configura como uma resistência em relação aos preceitos estabelecidos pela formação discursiva clínica-terapêutica (FDCT). A FDS busca desconstruir e superar a visão clínica e terapêutica da deficiência, procurando promover uma abordagem mais ampla e inclusiva, que reconheça a importância do ambiente e das barreiras sociais na experiência das pessoas com deficiência. Essa formação discursiva social busca transformar as práticas e discursos dominantes, visando a promoção da inclusão efetiva e a plena participação de todos na sociedade.

Na formação discursiva clínica-terapêutica (FDCT), a deficiência é tomada como uma questão patológica, devendo, na ótica de seus pensadores, ser acompanhada, tratada e curada. O modelo clínico-terapêutico enxerga o impedimento como a principal característica da pessoa com deficiência, e busca “reabilitá-la” e/ou “curá-la” para que ela se readapte à vida produtiva e possa, na medida do possível, interagir socialmente. Nessa conjuntura, segundo Aranha (2005), a partir da década de 1960, foram criados no país diversos centros de reabilitação com o objetivo de promover a integração das pessoas com deficiência em todas as instâncias da sociedade. Esses centros foram pautados no paradigma de serviços, com foco total no indivíduo, partindo da visão de que as pessoas deveriam mudar e, em razão disso, “superar” seu impedimento para serem aceitas e/ou admitidas nos espaços sociais. É possível observar que as práticas discursivas têm se concentrado na deficiência, na falta e na falha, em vez de focarem no sujeito.

Assim sendo, os processos discursivos são constituídos em torno de uma certa regularidade: o controle, a assistência, a cura. Há uma busca permanente pelo controle do outro, e ainda, um exercício sistemático pela nomeação, ordenamento, classificação, monitoramento e normatização. E, com o propósito de exemplificar o já dito, apresentamos um recorte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008, que diz que:

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (PNEEPEI/MEC, 2008, p. 02)

A Política Nacional de Educação Especial de 2008, como já mencionei, trouxe uma visão inovadora sobre a deficiência, entendendo que a deficiência não reside na pessoa em si, mas sim no ambiente em que ela está inserida. Em vista disso, acaba por reconhecer que as barreiras presentes no meio físico, social, comunicacional e atitudinal são os principais obstáculos que impedem a plena interação e participação da pessoa com deficiência na sociedade.

Essa concepção destaca que a deficiência não é uma característica intrínseca e isolada do indivíduo, mas sim uma resultante da interação entre suas habilidades e o ambiente em que vive. São as barreiras físicas, as atitudes discriminatórias, a falta de acessibilidade e as limitações impostas pelo contexto que tornam a deficiência um fator restritivo para a participação plena na sociedade.

Assim sendo, a Política Nacional de Educação Especial busca promover a inclusão e a igualdade de oportunidades, reconhecendo a necessidade de eliminar as barreiras existentes nos diversos espaços educacionais e sociais. Isso envolve a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, o acesso a recursos e apoios necessários, a promoção da acessibilidade e a sensibilização da sociedade como um todo.

Ao compreender que a deficiência é um produto das barreiras do ambiente, é possível direcionar esforços para a remoção dessas barreiras e para a promoção de uma sociedade inclusiva, que acolha e valorize a diversidade.

De volta às formações discursivas, apresentamos como resistência e desidentificação em relação aos preceitos sistematizados pela formação discursiva clínica-terapêutica (FDCT), outra formação discursiva, que nomeamos, é a formação discursiva social (FDS).

Ao avançarmos nessa discussão, destacamos o entendimento de Indursky (2007) ao explicitar que ao fazermos análises, veremos que, no interior de uma formação discursiva, se ela for entendida como um domínio de saber heterogêneo em relação a ela mesma, existem não apenas duas, mas várias posições-sujeito, facilmente identificáveis. A autora apresenta essa argumentação ao defender a existência de várias posições-sujeitos em contraposição ao entendimento inicial da existência de apenas duas tomadas de posição-sujeito, a que se identifica, plena ou não, e a que desidentifica.

Para Skliar (2013), é possível compreender que a deficiência é uma invenção humana, baseada em uma norma que rege, de forma especial, a área da saúde, que procura corrigir, tratar

e curar a deficiência e, deste modo, acaba afetando as outras áreas, a exemplo da educação que em dado momento histórico considerou a deficiência como anormalidade. Ainda, de acordo com esse autor, não existe o deficiente ou a deficiência, mas o poder e o saber da invenção de uma norma, a partir da qual se produz a noção de deficiência.

A diferença compreendida como anormalidade pressupõe a existência do “outro”, alguém distante do centro da norma. De acordo com Skliar (2003), a egocêntrica normalidade tem a pretensão da invenção do anormal, sendo que a pessoa com deficiência é produzida como o “outro” do denominado “normal”.

Nessa perspectiva, para Skliar (2003), a norma tende a ser inquestionável, quase invisível e subentendida. As pessoas que apresentam deficiências estão em minoria, o que gera uma breve justificativa para sua marginalização, opressão, exclusão e, portanto, de sua inclusão em outra classe ou categoria. Assim, o dito deficiente é obra de uma fabricação da normalidade, ou seja, fruto de um processo de construção histórica de diferenciação que confunde a diferença com a invenção do que foi feito desse outro.

Segundo Diniz (2007), é possível constatar um movimento crescente de pessoas com e sem deficiência que têm se mobilizado no sentido de se opor, resistir ou questionar os discursos que sustentam as desigualdades, ou defendem parâmetros de normalidade, segundo o modelo integracionista.

Considerando, desse modo, a fala de Diniz (2007), e subsidiado nos referenciais teóricos da Análise de Discurso, entendemos que tal posicionamento possa ser tomado como uma posição-sujeito que visa opor-se e se contra-identificar com saberes que defendem a objetificação da pessoa com deficiência e seu corpo, marcadamente presente no interior da formação discursiva clínica-terapêutica (FDCT), mobilizando-se na busca por um posicionamento de resistência, de luta, de construção de saberes, que possam questionar a propalada normalidade.

Nesse sentido, entendemos que as discursividades como práticas devem se voltar na direção da construção de compromissos com mudanças na sociedade, questionando a normalidade e considerando que as experiências de desigualdades, a exemplo da cegueira ou outras deficiências, só exista em uma sociedade insensível a essas diversidades (DINIZ, 2007).

CAPÍTULO IV

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PERCURSOS E DISCURSOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

A importância da formação de professores foi mencionada pela primeira vez como debate acadêmico, pelo educador tcheco Jan Amos Comenius, que assumiu papel significativo na discussão sobre essa temática, no século XVII, e foi considerado um sistemático defensor da educação universal, sustentando, em seus argumentos a necessidade de preparar adequadamente os professores para desempenharem seu papel na sociedade, argumentando que a formação dos professores era fundamental para o progresso educacional, defendendo, para tanto, a criação de escolas de formação de professores. Comenius propôs, ainda, um currículo abrangente para a formação de professores, que incluía tanto conhecimentos teóricos quanto práticos.

Ele enfatizava a importância da prática de ensino supervisionada, na qual os futuros professores teriam a oportunidade de adquirir experiência e habilidades pedagógicas, e enfatizava, também, a importância da dedicação e do comprometimento dos professores com sua profissão. As ideias de Comenius sobre a formação de professores impactaram o campo da educação ao longo dos séculos. Sua abordagem holística para preparar os professores, combinando teoria e prática, se mostra relevante, ainda, nos debates contemporâneos sobre a formação docente. Seu trabalho pioneiro estabeleceu as bases para uma formação de professores mais abrangente e eficaz, reconhecendo a importância central dos educadores na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das gerações futuras.

A primeira instituição de ensino voltada para esse propósito foi fundada por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, chamada de Seminário dos Mestres (Duarte, 1986, p. 65-66). No entanto, a necessidade de uma resposta institucional para a formação de professores surgiu apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, quando a questão da instrução popular foi levantada. Foi nesse contexto que as Escolas Normais foram criadas como instituições responsáveis pela preparação de professores.

A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e estabelecida em Paris em 1795. A partir desse momento, foram estabelecidas duas categorias: a Escola Normal Superior, para formação de professores de nível secundário, e a Escola Normal Primária, para preparar os professores do Ensino Fundamental. Ao longo do século XIX, outros países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também estabeleceram

suas próprias Escolas Normais.

No Brasil, a preocupação com a formação de professores começou a surgir explicitamente após a Independência, quando se cogitou a organização da instrução popular. Ao longo dos últimos dois séculos, em articulação com as transformações sociais e pedagógica, é possível ser identificados diferentes períodos na história da formação de professores no país, embora seja importante notar que esses períodos não têm limites exatos e podem se sobrepor em certos aspectos. Posto isso, passamos a apresentar algumas das principais fases:

A primeira fase, conhecida como período Imperial ou Brasil Império, foi um período da história brasileira que se estendeu de 1822, com a independência do Brasil de Portugal, até 1889, quando foi proclamada a República. Durante esse tempo, tornou-se evidente a necessidade de estabelecer uma estrutura educacional. Contudo, as oportunidades de frequentar colégios e universidades eram reservadas apenas a uma minoria privilegiada. A sociedade estava marcada por uma estrutura centralizada e monopolizada do poder, onde as diferenças sociais eram evidentes. Nesse contexto, os jesuítas adotaram as primeiras iniciativas educacionais, com foco na alfabetização dos indígenas, adotando para isso, a mesma abordagem adotada em Portugal, e estando na reserva do clero o poder e autoridade para ensinar.

A busca pela "civilização pelas letras" estava intrinsecamente ligada ao interesse de colonização. Ensinar significava desbravar, dominar e expandir territórios. Com recursos limitados, os habitantes originários das terras brasileiras, os indígenas, foram utilizados como uma importante fonte de disseminação da educação. A visão da corte colonizadora era impositiva, com base nos princípios de hierarquia e religião. "O serviço de Deus e o serviço *d'El-Rei*" eram os parâmetros que norteavam as ações e a organização das escolas (PAIVA, 2011, p. 44). Dessa forma, as instituições educacionais se encontravam em um constante campo de batalha cultural, com a missão de preservar a cultura portuguesa.

Nesse contexto, as escolas do período imperial eram restritas e elitizadas, refletindo a estrutura social e os interesses da coroa portuguesa. O Império, nesse caso, mesmo independente, ainda permanecia desejoso pela manutenção cultural colonizadora. O acesso limitado à educação formal e o controle exercido pelas instituições religiosas evidenciavam as desigualdades existentes na sociedade. Destaca-se, nessa fase, o período de 1827 a 1889, que foi marcado por ensaios intermitentes, iniciando-se com a Lei das Escolas de Primeiras Letras,

que exigia dos professores a instrução no método do ensino mútuo¹⁴.

A segunda fase se deu imediatamente após a Proclamação da República, em 1889, que trouxe consigo algumas transformações para o sistema educacional do país, com destaque para a criação do Ensino Normal, que tinha como objetivo formar professores qualificados para atuarem na educação básica, e buscar com essa medida, a profissionalização do corpo docente no Brasil. Após essa iniciativa, surgem as primeiras escolas normais, que desempenharam papel fundamental na formação de educadores, e possibilitaram a habilitação necessárias para que pudessem exercer sua função de maneira adequada.

No entanto, é importante ressaltar que a República no Brasil, embora tenha sido proclamada com a promessa de mudanças, teve uma origem elitista e foi impulsionada por um movimento burguês. O discurso de federalização foi sustentado pela elite cafeeira e pelos militares positivistas, o que revela a continuidade de um regime imperialista disfarçado de boas intenções (DI RENZO, 2012).

Nesse período, se deu também as primeiras grandes mudanças na área da educação, com destaque para as ideias/ideários de Benjamin Constant, na direção do rompimento com a tradição humanista, e a adoção dos princípios positivistas do ensino, bem como, a implantação de um ensino enciclopédico e seriado, além da obrigatoriedade e gratuidade, que coadunou com o que estava prescrito na Constituição (1891).

Tivemos, ainda, a organização da escola primária, em duas categorias: o 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e o 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. O ensino secundário tinha uma duração de sete anos, e no nível superior afetou o ensino politécnico, de Direito, de Medicina e Militar.

Os pedagogos Feltre, Basedow e Pestalozzi são considerados precursores da Escola Nova, pois introduziram métodos ativos na educação e buscavam a formação global do estudante. As atividades eram centradas nos estudantes, com a criação de laboratórios, oficinas, hortas ou imprensas, de acordo com o processo de estimulação. Dessa forma, a Escola Nova valorizava os jogos, os exercícios físicos e as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar diversas habilidades. As atividades escolares também se voltavam para a compreensão da natureza psicológica da criança, estimulando o interesse sem

¹⁴ O método de ensino mútuo, também conhecido como "método monitorial", foi um sistema educacional amplamente utilizado no início do século XIX, particularmente no Brasil e em outros países. Este método foi desenvolvido por Joseph Lancaster e Andrew Bell, e seu princípio básico era que um alunos mais avançados pudesse auxiliar no ensino dos alunos mais novos ou menos avançados, sob a supervisão de um professor.

cercear a espontaneidade (ARANHA, 1996, p. 172).

O terceiro período ou fase se deu durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), momento que o Brasil testemunhou avanços importantes na formação de professores e nas políticas educacionais, com destaque para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que foi estabelecido como o órgão responsável pela regulamentação da formação docente, e sistematização do ensino, visando alinhar a educação às demandas socioeconômicas da época.

Nesse período, em resposta ao alinhamento entre educação e as demandas socioeconômicas, e com propósito de oferecer resposta à necessidade crescente de profissionais qualificados, foram criadas as Escolas Técnicas, oferecendo uma formação técnica e profissionalizante, com o propósito de impulsionar a modernização do país, e buscando estimular o desenvolvimento industrial e capacitar os profissionais para atuarem como agentes multiplicadores das mudanças desejadas pelo governo. Podendo ser realçado, neste período, a organização dos Institutos de Educação, com destaque para as reformas de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e de Fernando de Azevedo, em São Paulo.

Outra mudança significativa foi em relação ao Ensino Normal, que passou a ser direcionado para uma abordagem mais prática e técnica, a fim de atender às demandas do ensino e do mercado de trabalho.

As reformas no campo educacional estavam intrinsecamente ligadas à visão de construção de uma nova civilização, em que o discurso republicano de igualdade perante a lei coexistia com a busca por uma individualização e o cultivo da ordem. As reformas urbanas e escolares tinham como objetivo não apenas a higienização e a criação de uma identidade única, mas também a promoção de uma estética do belo e da harmonia, enxergando a escola como a "muralha do patriotismo". As reformulações na política educacional visavam a construção de um país urbano-industrial-democrático. No entanto, em 1937, o Estado Novo interrompeu esse caminho ao silenciar os debates educacionais e redirecionar a política educacional sob o regime ditatorial, deixando de lado os debates de 1934 e estabelecendo um novo ordenamento jurídico.

Durante o Estado Novo (1937-1945), o governo de Getúlio Vargas de fato enfatizou a necessidade de modernização do país em várias áreas, incluindo a industrialização, infraestrutura e até mesmo o setor educacional. No entanto, é verdade que a formação de professores não foi uma prioridade durante esse período, e o foco principal da educação estava na disseminação de ideologias nacionalistas e autoritárias, e houve uma reorganização do sistema educacional brasileiro sob uma perspectiva centralizadora e controladora.

Como resultado, a formação de professores ficou relegada a um plano secundário. Isso impactou a qualidade do ensino, pois muitos professores não estavam adequadamente capacitados para exercer a profissão. A prioridade era formar profissionais técnicos e operários, alinhados com os interesses do governo e capazes de promover a modernização econômica do país. Somente após o fim do Estado Novo é que foram estabelecidas iniciativas mais abrangentes de formação de professores, como a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1937, que tinha como objetivo aprimorar a educação e a formação docente no Brasil.

É importante ressaltar que essa falta de ênfase na formação de professores durante o Estado Novo teve consequências a longo prazo para o sistema educacional brasileiro. A falta de investimentos e de políticas consistentes de formação docente contribuiu para a precariedade do ensino e para a perpetuação de deficiências estruturais que ainda afetam a educação no país.

Foi no período pós-Vargas, entre 1946 e 1963, que ocorreram avanços significativos na formação de professores no Brasil. Nesse contexto, houve uma expansão do Ensino Fundamental e um maior investimento na qualificação dos profissionais da educação. Surgiram as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que desempenharam um papel fundamental na formação docente.

Essas faculdades ofereciam cursos superiores de formação docente, proporcionando uma formação mais abrangente e aprofundada para os futuros professores. Além dos aspectos pedagógicos, os estudantes também recebiam conhecimentos em áreas específicas, como Filosofia e Letras. Isso permitia que os professores tivessem uma base sólida de conhecimento em suas disciplinas, o que se refletia em uma prática mais consistente e embasada teoricamente.

Podemos afirmar que o que se destaca nesse período é a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, que acaba consolidando o modelo das Escolas Normais, podendo ser reconhecida como uma área de conhecimento própria e essencial nesse período. A formação docente passou a ser orientada por princípios pedagógicos atualizados, incentivando os futuros educadores a refletirem sobre sua prática e adotar abordagens educacionais dinâmicas e participativas. A valorização da pesquisa e da produção de conhecimento na formação contribuiu para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e para a adaptação às necessidades dos alunos.

Ainda nessa fase, no período compreendido entre 1960 e 1964, ano do golpe militar, o curso de Pedagogia foi caracterizado por uma abordagem tecnicista, visando à formação de

trabalhadores para o mercado capitalista, conforme apontado por Brezezinski (1996). No entanto, com o golpe, ocorreram mudanças no sistema educacional brasileiro devido a alterações na legislação (BREZEZINSKI, 1996).

Durante a Ditadura Militar, a formação de professores foi fortemente controlada pelo Estado, com o objetivo de moldar a educação de acordo com os interesses do regime. Esse controle resultou na militarização das escolas normais, instituições responsáveis pela formação de professores, e na imposição da ideologia autoritária nos currículos.

A formação conservadora dos professores durante esse período tinha como propósito reproduzir os valores defendidos pelo regime, como a disciplina rígida, o controle social e a submissão aos valores patriarcais e nacionalistas. Essa abordagem restringia a liberdade de expressão e desencorajava o pensamento crítico, criando um ambiente de ensino limitado e opressivo.

Nesse contexto, o Brasil estabeleceu acordos com a United States Agency for International Development (USAID) visando à cooperação financeira e assistência técnica para a educação brasileira. Entretanto, esses acordos tinham como objetivo principal adequar o sistema educacional brasileiro às demandas da economia internacional, como apontado por Minto (2012). Os acordos resultaram em transformações no sistema educacional e culminaram na criação da Lei nº 5.540 de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária.

O Parecer nº 252, de 1969, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), extinguiu a distinção entre bacharelado e licenciatura nos cursos de Pedagogia. Além da formação de especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de Pedagogia também passou a ser responsável pela formação de professores nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação docente (MINTO, 2012).

Em decorrência dessas mudanças legislativas e da Lei nº 5.692/1971, os ensinos Primário e Médio foram reformulados, sendo denominados, respectivamente, como ensino de primeiro grau e segundo grau. O currículo mínimo foi composto por uma formação geral e diversificada. No entanto, a formação de professores tornou-se precária, como ressaltado por Saviani (2009).

Diante da precariedade da especialização para o magistério estabelecida pela Lei nº 5.692/1971, o governo lançou o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em 1982, com o objetivo de revitalizar as Escolas Normais. No entanto, esses centros não tiveram um grande impacto e foram desativados (SAVIANI, 2009).

Nesse período, os professores também enfrentaram um ambiente marcado pelo patriotismo formal e pela pedagogia tecnicista. As décadas de 1960 e 1970 foram caracterizadas pela queda nos padrões de vida e nas condições de trabalho, gerando insegurança e medo de desemprego para os professores. Apesar disso, a demanda por profissionais na área educacional foi usada como justificativa para a precarização da formação e o avanço das licenciaturas curtas (SAVIANI, 2009).

Apesar do controle estatal, muitos profissionais da educação resistiram às imposições autoritárias. Movimentos de oposição e resistência surgiram, lutando para preservar espaços de reflexão e construção de conhecimento crítico, mesmo diante das dificuldades e da repressão. Esses esforços foram fundamentais para manter a educação como um instrumento de transformação social, garantindo que sementes de questionamento e conscientização fossem plantadas em meio à adversidade.

A partir dos anos 1980, surgiu um movimento em favor da reestruturação dos cursos de Pedagogia. A CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores), criada em 1983, promoveu encontros nacionais para discutir a estrutura do curso de Pedagogia e sua contribuição para a formação de professores no Brasil. Essas discussões levaram à necessidade de superar a fragmentação das habilitações escolares e valorizar o pedagogo escolar (SAVIANI, 2009).

Pimenta (1988) defendia que a escola pública necessitava de um profissional, o pedagogo escolar, que fosse capaz de transcender as dimensões da sala de aula e buscar novas formas para tornar a escola verdadeiramente democrática. Nesse sentido, destacava-se a importância da docência como identidade profissional do professor. A maioria das instituições adotou como princípio do curso de Pedagogia a formação para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa resistência e as lutas travadas pelos profissionais da educação durante a Ditadura Militar contribuíram para a formação de uma consciência coletiva que posteriormente impulsionou a luta pela redemocratização do país. A defesa da liberdade de expressão, do pensamento crítico e da educação como ferramenta de emancipação social tornaram-se bandeiras importantes nesse contexto, e muitos desses ideais permaneceram vivos mesmo após o fim do regime autoritário.

Assim, a história da formação de professores durante a Ditadura Militar no Brasil é marcada por um embate entre o controle estatal e a resistência dos profissionais da educação.

Apesar das restrições impostas, esses profissionais lutaram para preservar uma educação mais plural, emancipatória e comprometida com a transformação social. Seus esforços contribuíram para manter a chama da democracia acesa e impulsionaram a busca por um país mais justo e igualitário.

A redemocratização no Brasil, a partir de 1985, trouxe mudanças significativas na formação de professores. Houve uma ampliação e diversificação dos cursos de licenciatura, buscando oferecer uma formação mais abrangente e adequada às demandas contemporâneas, além de promover uma visão crítica e reflexiva sobre a prática docente.

A valorização do magistério também foi uma preocupação central, exemplificada pelo estabelecimento do Piso Salarial Nacional para os professores da educação básica, visando reconhecer e remunerar adequadamente esses profissionais, fortalecendo a carreira docente e atraindo talentos para a profissão. Essas mudanças refletem a compreensão de que a qualidade da educação está diretamente relacionada à qualificação dos docentes, buscando uma educação mais equitativa, inclusiva e voltada para a formação integral dos estudantes.

É válido ressaltar que essas transformações no campo da formação de professores foram impactadas por diferentes contextos políticos, econômicos e sociais. Portanto, a história da formação de professores no Brasil impacta as discussões atuais sobre a qualidade dos cursos de Pedagogia e a necessidade de formar profissionais capacitados para lidar com a diversidade e promover a igualdade social na escola (LIBÂNEO, 2012).

No entanto, tais avanços representam tendências gerais na história da formação docente no Brasil. Ainda assim, a formação de professores continua sendo um desafio no país, exigindo aprimoramento constante da qualidade dos cursos e valorização da profissão, sendo necessário repensar a estrutura e currículo dos cursos de formação, buscando uma formação mais integrada e de maior qualidade para os futuros educadores, visando à melhoria da educação.

2.1 A formação de professores e o curso de Pedagogia

Nesta seção, ainda como parte do capítulo IV, após apresentarmos de forma inicial a história da educação brasileira e a formação de professores, mergulhamos de forma mais aprofundada na história do curso de Pedagogia, que foi criado em 1939, por meio do Decreto-Lei nº 1.190, na Universidade do Brasil, dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Após sua criação, o curso de Pedagogia passou por poucas transformações ao longo das décadas

de 1940 e 1950, ficando a formação dos pedagogos à mercê das interpretações das instâncias superiores.

Nesse período, a formação do técnico e do professor para atuar nas Escolas Normais e no Ensino Secundário ocorria de forma separada. As principais mudanças nas concepções de educação e formação docente vieram apenas na década de 1960, com as reformas e diretrizes estabelecidas neste período, que impactaram profundamente o sistema educacional brasileiro.

Nesse sentido, destacamos as principais mudanças e propostas das reformas educacionais na década de 1960 no Brasil, que foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61), que estabeleceu os princípios e diretrizes para a educação brasileira, e introduziu concepções mais modernas de educação, enfatizando a necessidade de uma formação integral do indivíduo, baseada na liberdade, no desenvolvimento da capacidade crítica e na valorização da diversidade cultural. A lei em questão ampliou o campo de atuação do pedagogo, com a proposta de especializar a formação do pedagogo, que passou a ser considerado um especialista em educação, e que se distinguiu da formação de professores, que ocorria nas escolas normais, o que acabou por fragmentar o curso, situação que só foi superada no final dos anos 1970 e 1980, em meio aos movimentos de redemocratização do país.

A partir de uma análise crítica, é possível dizer que as reformas educacionais da década de 1960 representaram uma tentativa de modernizar e democratizar a educação brasileira, trazendo ideias progressistas e libertárias para o sistema de ensino. No entanto, apesar dos avanços, essas reformas também enfrentaram desafios, tais como, a implementação desigual das propostas, que não alcançou todas as regiões do país, e muitas escolas enfrentaram dificuldades na adaptação e na superação de desigualdades regionais.

Já em relação à formação docente, é possível dizer que embora tenha havido avanços na concepção de formação docente, a efetivação das melhorias na qualidade da formação dos professores enfrentou obstáculos burocráticos e estruturais que, em muitos casos, não foram completamente superados. Em se tratando de desigualdades sociais, as reformas enfrentaram o desafio de combater o aprofundamento das desigualdades sociais do Brasil, que se refletiam no acesso e na qualidade da educação.

No final da primeira metade da década de 1960, muitas foram as interferências políticas no sistema educacional brasileiro, em razão do início da ditadura militar, em 1964, que acabou por promover alterações ideológicas e censura nas escolas e universidades, em todo território nacional.

Em 1971, uma nova LDB foi editada, a Lei 5.692/71, que trouxe mudanças no ensino de 1º e 2º graus (Ensino fundamental e Médio), com ênfase em uma formação voltada para o mercado de trabalho, introduzindo com isso o ensino técnico-profissionalizante e a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica.

Ainda nesse período, durante o regime militar, houve uma tentativa de controlar a formação dos professores, com a criação dos Centros de Treinamento de Professores de Nível Médio (Cenfor), uma iniciativa que tinha como objetivo formar professores tecnicamente capacitados e alinhados aos interesses do governo. Por questões óbvias, essa proposta foi alvo de críticas, pois negligenciava a formação pedagógica e desvalorizava a atuação docente, e com o processo de redemocratização na década de 1980, houve uma retomada das discussões sobre a formação de professores e a valorização da Pedagogia como curso de licenciatura, que avançou para uma perspectiva mais crítica e reflexiva, considerando, não somente o domínio dos conteúdos, mas também a compreensão das questões sociais, culturais e políticas envolvidas no processo educacional.

Com os movimentos em prol da democratização, surgiram mobilizações para que o curso de Pedagogia assumisse a docência como parte de sua identidade profissional, visando superar a fragmentação do curso. Experiências nessa direção começaram a ser desenvolvidas com êxito nos anos 1990, quando foi aprovada e sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), momento em que o curso de Pedagogia passou a ser a principal formação para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda no final da década de 1990 e início dos anos 2000, surgiram debates sobre a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática na formação de professores, buscando, com isso, a superação da dicotomia entre conhecimento acadêmico e prática pedagógica, na perspectiva de uma formação mais contextualizada.

Em 2006, o Conselho Nacional de Educação - CNE, através da Resolução 01, definiu o campo de atuação do pedagogo na educação em ambientes escolares e não escolares, estabelecendo como base a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse marco reforçou a necessidade de saberes que sustentassem a atuação competente do pedagogo em diversas áreas, como coordenação, orientação, gestão e participação em atividades extracurriculares.

Ao explorar a história, memória e discurso do curso de Pedagogia, é possível reconhecer a sua importância como uma área de estudo e formação profissional que se relaciona

diretamente com a prática educativa. Por meio da análise de diferentes perspectivas e abordagens adotadas ao longo do tempo, é possível compreender as bases teóricas, os debates acadêmicos e as transformações políticas que moldaram o currículo e a estrutura do curso.

Compreender a trajetória da pedagogia é essencial para analisar a evolução e as transformações do sistema educacional do país. Ao explorar a história, memória e discurso da/sobre a Pedagogia, poderemos compreender como as ideias e práticas pedagógicas se desenvolveram e como se constitui a formação de professores, e ainda, como se dá implementação da educação no Brasil e no estado de Mato Grosso.

O curso de Pedagogia desempenhou, e desempenha, ainda hoje, um papel fundamental na formação de profissionais da educação no Brasil, sendo responsável por preparar os futuros professores, gestores escolares e pesquisadores educacionais. A sua história remonta ao início do século XX, quando foi criado com o objetivo de suprir a demanda por profissionais capacitados para atuar nas escolas. Desde então, o curso tem passado por diferentes momentos e contextos, refletindo as mudanças sociais, políticas e educacionais do país.

2.2 A formação de professores e a inclusão escolar

Dando continuidade à reflexão, avançamos neste momento para a questão da formação de professores para atender às demandas do público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Como já mencionado, a formação à qual nos referimos é a do pedagogo, responsável pela atuação na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Entendemos ser muito importante garantir o acesso dos estudantes ao ensino regular desde tenra idade, ou seja, nos anos iniciais da primeira etapa da educação básica. Além disso, compreendemos que a formação de professores desempenha um papel fundamental no contexto inclusivo.

A formação de professores, ao ser abordada dentro do panorama do debate sobre a educação inclusiva, revela-se como um fator determinante para o sucesso das transformações desejadas. A conexão entre a formação de professores e a educação inclusiva é evidenciada pelos efeitos de sentido presentes nesse discurso. A formação adequada dos educadores não apenas impacta o êxito das mudanças, mas também incide diretamente na qualidade da inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial.

Dentro desse discurso, percebemos uma ênfase na importância de preparar os

professores de forma abrangente e sensível às demandas da diversidade. Essa abordagem busca superar desafios históricos relacionados à exclusão e discriminação de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação e outras características que os tornam únicos.

Isso ressalta a necessidade de conceber a formação de professores como um processo contínuo e dinâmico, capaz de desenvolver competências pedagógicas, socioemocionais e de adaptação às necessidades individuais dos estudantes. Além disso, a formação de professores não se limita apenas ao conhecimento técnico, mas também engloba uma compreensão profunda das questões políticas, sociais e culturais relacionadas à inclusão.

Sendo assim, a formação do pedagogo, como professores da Educação Infantil e anos iniciais do fundamental, é essencial para assegurar que as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008 sejam efetivamente implementadas, auxiliando, deste modo, na garantia da inclusão plena e a igualdade de oportunidades no sistema educacional. Isso ocorre porque, para que a inclusão seja bem-sucedida, os educadores devem estar preparados para atender às diversas necessidades dos estudantes. No entanto, a discussão não pode se limitar apenas à formação dos professores.

A questão da educação inclusiva é um espectro muito mais amplo e complexo que envolve não apenas a preparação dos docentes, mas também a transformação das práticas educacionais, das estruturas escolares e da sociedade como um todo.

Neste ponto avançaremos na direção de compreender um pouco mais sobre a formação de professores para a educação inclusiva. Entendendo que a formação de professores, nesse caso, se refere a formação de pedagogos que desempenha um papel crucial na promoção da inclusão do público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 2008. Isso se deve ao fato de que esses profissionais atuam como professores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fases importantíssimas no desenvolvimento educacional das crianças. Essa importância advém do fato de que a Política Nacional de Educação Especial de 2008 estabelece diretrizes e princípios que visam garantir o pleno acesso e a permanência das pessoas com deficiência no sistema educacional regular. Destacando-se, dentre as diretrizes e princípios, o reconhecimento da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; a valorização da diversidade humana e o respeito aos direitos humanos e à dignidade da pessoa com deficiência; a garantia do atendimento educacional especializado,

preferencialmente na escola regular; a promoção de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade e respeitem as diferenças individuais; a formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essas diretrizes buscam assegurar a efetivação do direito à educação inclusiva e a promoção do desenvolvimento pleno de todos os estudantes, sem distinção.

Para atuar na Educação Especial, o professor deve fundamentar sua formação, tanto inicial quanto continuada, em conhecimentos gerais para o exercício da docência e em conhecimentos específicos da área. Essa formação deve capacitar o professor para atuar no atendimento educacional especializado, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar do trabalho em salas de aula regulares, salas de recursos, centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidade em instituições de educação superior, classes hospitalares e ambientes domiciliares.

Além disso, é fundamental que a formação abranja conhecimentos sobre gestão de sistemas educacionais inclusivos, desenvolvimento de projetos interdisciplinares que promovam acessibilidade arquitetônica e a integração de serviços de saúde, assistência social, trabalho e justiça.

Nesse contexto, os pedagogos desempenham um papel central na implementação dessas diretrizes, uma vez que estão diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais.

A formação do pedagogo, e de outras licenciaturas, inclui o desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com a diversidade, flexibilizar suas práticas pedagógicas, e promover uma educação inclusiva. Isso implica em saber identificar as necessidades educacionais individuais dos estudantes público-alvo da educação, pensar e repensar as estratégias de ensino, colaborar com equipes multidisciplinares e criar um ambiente acolhedor e inclusivo na sala de aula.

Sendo assim, a formação do pedagogo, como professores da Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, é essencial para assegurar que as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008 sejam efetivamente implementadas, garantindo a inclusão plena e a igualdade de oportunidades no sistema educacional.

Para que a inclusão seja bem-sucedida, os educadores devem estar preparados para atender às diversas necessidades dos estudantes. No entanto, a discussão não pode se limitar

apenas à capacitação dos professores. A questão da educação inclusiva é um espectro muito mais amplo e complexo que envolve não apenas a preparação dos docentes, mas também a transformação das práticas educacionais, das estruturas escolares e da sociedade como um todo.

Diante disto, apresentamos para análise, um recorte textual da Política Nacional de Educação Especial (2008, p.12), onde trata dos objetivos:

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

Diante do recorte textual do documento da Política Nacional de Educação Especial (2008), que busca romper as barreiras impostas àqueles que são tidos como diferentes, identificamos uma proposição que evidencia efeitos significativos, impulsionando um processo de naturalização de sentidos. Esse processo se estabelece ao afirmar o compromisso do Estado na superação das diferenças sociais, sugerindo a possibilidade de alcançar esse objetivo em uma sociedade marcada por estratificações e segregações.

A partir dessa perspectiva, a Educação Especial é revestida de uma nova identidade, alimentando a ilusão de inovação, mas, na prática, revela-se insuficiente em termos de políticas e metodologias para efetivar mudanças e promover novas formas de discurso. Apesar de mais de uma década e meia desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial, persistem diversos obstáculos nas dimensões pedagógicas, políticas e jurídicas que dificultam a eficácia das práticas inclusivas.

Com a implementação da Política Nacional, observou-se uma alteração na estrutura física e no modelo de atendimento, porém, os significados historicamente estabelecidos sobre a necessidade da Educação Especial, ainda que sob a égide do atendimento especializado, continuam a reforçar questões internas às escolas relacionadas à aprendizagem, diversidade e segregação.

No âmbito discursivo, é notável o esforço do poder público em demonstrar à sociedade

suas ações voltadas à inclusão, interpretando a organização da Política Nacional de Educação Especial como um processo que oscila entre avanços e retrocessos na efetivação de uma educação inclusiva. Tal política pode ser vista como uma estratégia de exibição de resultados, na qual há um empenho em evidenciar os investimentos realizados, sustentando a narrativa de um Estado comprometido com a inclusão de pessoas com deficiência.

Observa-se que a maioria das práticas adotadas tende a privilegiar a manutenção do equilíbrio do sistema educacional, optando por medidas inclusivas que evitem desestabilizar o estabelecido, favorecendo abordagens menos desafiadoras que perpetuam o *status quo*.

A educação inclusiva pressupõe que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso inclui crianças com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação, diferenças culturais e socioeconômicas. Portanto, é necessário que a formação de professores englobe estratégias pedagógicas que possam atender a essa diversidade de necessidades.

Além disso, a educação inclusiva requer uma mudança na mentalidade e na cultura escolar. Isso implica em promover a aceitação da diferença, a empatia e o respeito pela individualidade de cada aluno. Os educadores devem estar dispostos a reorganizar suas abordagens de ensino e criar ambientes acolhedores e inclusivos.

Para avançar na implementação da educação inclusiva, é fundamental que os sistemas educacionais promovam políticas e práticas inclusivas. Isso envolve a eliminação de barreiras físicas e atitudinais nas escolas, o desenvolvimento de currículos flexíveis e a promoção de parcerias com a comunidade. Portanto, para efetivamente avançar na promoção da inclusão educacional, é necessário um compromisso abrangente com a formação, as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e a cultura escolar inclusiva.

Considerando o já dito até aqui, é possível compreender que a formação de professores é percebida como uma das bases sobre a qual a educação inclusiva se apoia. Ela não apenas capacita os educadores para atender às necessidades variadas dos estudantes, mas também promove uma mudança de paradigma na própria estrutura educacional. A formação adequada dos professores não é apenas um meio para alcançar o êxito nas mudanças pretendidas, mas é, em si mesma, uma parte essencial do processo de transformação em direção a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

Na realidade, estas duas temáticas, a formação de professores e a inclusão escolar do estudante público-alvo da Educação Especial, têm se apresentado entre as grandes questões da

educação nos últimos anos, e consideradas eixo de muitas contradições, sendo, por essa razão, amplamente investigadas.

Dito isso, é possível afirmar que essa questão se tornou um dos objetivos para a elaboração desta tese, que busca compreender os sentidos que sustentam a formação de professores para a educação inclusiva, que neste caso, se dará por meio da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCs), que se incumbe de formar professores para o atendimento dos estudantes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, entendo relevante analisar a formação desse profissional, o pedagogo, visto que no cumprimento de seu papel docente, nas etapas iniciais da Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), acabam se responsabilizando pelo acolhimento das crianças em seu primeiro contato com a escola.

Ao pontuar essa questão, compreendemos que o público-alvo da Educação Especial deve acessar a escola em sua mais tenra idade, ainda na Educação Infantil, que como descrito nas diretrizes curriculares, tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No momento inicial da trajetória educacional, é comum que a criança seja atendida por um professor de formação pedagógica abrangente (unidocência), geralmente licenciado em Pedagogia. Ao levar em consideração essa realidade, conforme mencionado na introdução desta tese, o nosso interesse reside em analisar os efeitos da política nacional de Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia.

Dentro do escopo desta pesquisa, buscamos analisar os efeitos de sentido decorrentes da Política Nacional de Educação Especial sobre o currículo dos cursos de Pedagogia. Nossa intenção é compreender como essa política produz efeitos de sentido sobre a estrutura, conteúdo e abordagem dos programas de formação em Pedagogia, em relação à temática da Educação Especial, na perspectiva da inclusão.

Entendendo, por conseguinte, que explorar os efeitos de sentido da política nacional de Educação Especial implica investigar como ela molda a concepção, a organização e a oferta de disciplinas e conteúdos relacionados à educação inclusiva nos currículos dos cursos de Pedagogia. Além disso, pretendemos desvelar as implicações e consequências da política nacional de Educação Especial no contexto acadêmico da formação em Pedagogia, analisando como ela, em alguma medida, direciona as perspectivas e práticas dos profissionais que serão

responsáveis pela educação e inclusão de estudantes com deficiência.

Antes, porém, apresentamos neste capítulo uma memória que ecoa o dizer sobre os atuais cursos de Pedagogia, sem perder de vista o surgimento dessa formação no Brasil, buscando compreender a produção de sentidos dessa formação, sua elaboração e reelaboração, bem como sua efetivação.

Para tanto, compreende-se que esta análise histórica nos possibilitou entender os contextos sociais, políticos e educacionais da criação dos cursos de Pedagogia, bem como os debates e as influências que contribuíram para sua configuração atual. Por meio desse olhar retrospectivo, podemos refletir sobre as implicações dessas trajetórias na produção de sentidos em torno dos cursos de Pedagogia, entendendo ser fundamental examinar as origens e o desenvolvimento dessa formação, a fim de entender as mudanças ocorridas ao longo do tempo e como essas transformações têm impactado a concepção e a prática dos pedagogos.

Para Orlandi (2005, p.32), o dizer se instala na confluência de dois eixos – “o vertical (constituição) e o horizontal (formulação) –, e é a partir desse lugar que o sentido é produzido. É no jogo entre memória (constituição) e atualidade (formulação) que sua significância é construída”. Assim, por meio da língua, investida de uma memória que a inscreve na história, é que apresentamos a historicidade da constituição dos Cursos de Pedagogia, os discursos sobre estes cursos, bem como sobre a formação de professores e, por último, discutimos os sentidos em torno dos sujeitos e os objetivos do curso.

2.3. O atual contexto de formação de professores para atender à Educação Especial

Entendemos ser oportuno neste momento do trabalho de pesquisa, abordar uma questão que reputamos ser essencial ao presente estudo, qual seja, o atual contexto de formação de professores para atender às demandas da Educação Especial. Trazemos essa questão porque baseado em Mendes (2002), Omote (2003) e Michels (2006), está clara a importância do professor no processo de inclusão escolar, e não há dúvidas relacionadas à necessidade de se formar professores que compreendam as demandas da Educação Especial.

Além disso, observa-se que vários outros autores entendem como importante o trabalho dos professores na busca da superação dos problemas que se apresentam diariamente na escola; isso se destaca na fala de Michels (2006), quando diz que vários documentos nacionais e internacionais apresentam de forma relevante o papel do professor para dar respostas às

demandas das “novas” tarefas da educação; ainda para essa autora, os organismos internacionais têm apontado como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos estudantes é a falta de preparo dos professores brasileiros.

A formação de professores para atender às demandas da Educação Especial, segundo Mendes (2002), enfrenta em nosso país sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral (reformas apoiadas pelos organismos internacionais), quanto da própria história dessa área específica de formação.

Para Demo (1992), a formação de professores é o fator mais importante para a qualidade da educação básica e, segundo ele, encabeça a relação dos problemas a serem enfrentados por todo o sistema educacional brasileiro. Ao se referir aos altos índices de evasão escolar verificados no sistema educacional brasileiro, esse autor aponta o fato e diz que a razão disso é, em parte, devido aos baixos teores qualitativos do sistema e, em especial, à má formação dos professores que nele atuam.

Ao corroborar com o entendimento de que a formação de professores de Educação Especial é uma questão que necessita de atenção e dedicação por parte dos governantes, além do empenho e estudos por parte dos pesquisadores e formadores, Mendes (2002) afirma que,

[...] a formação de professores é mais uma das urgentes pautas que devem entrar na imensa agenda da pesquisa e da política nacional na área da educação, decorrente do debate sobre educação inclusiva e das reformas no sistema educacional impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

De acordo, ainda, com Mendes (2002), os principais desafios na formação dos professores de Educação Especial estariam, no momento, menos atrelados a definições das competências técnicas a serem exigidas nesse tipo de formação, mas muito mais, nas indefinições das diretrizes políticas atuais, mesmo considerando todas as iniciativas governamentais atuais nesse sentido.

CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA

Ao estabelecermos um percurso de leitura e análise, buscamos contextualizar certos aspectos histórico-ideológicos que nos permitem compreender as condições de produção que envolvem os processos de formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do fundamental, nos cursos de Pedagogia, especialmente no que diz respeito a formação para o atendimento do público-alvo da Educação Especial em processo de inclusão no ensino regular.

Para tanto, buscamos compreender a inclusão observando como essa questão tem sido debatida nos cursos de Pedagogia, em especial, aqueles selecionados como *corpus* de análise, a fim de compreender esse processo singular em que está imbricado o ensino para práticas inclusivas e, conseqüentemente, a formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, realizamos uma análise que nos permitiu compreender alguns elementos que compõem as condições de produção do curso e seus efeitos de sentido na inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Desse modo, neste capítulo, traçamos como objetivo, por meio de uma leitura discursiva dos PPCs dos cursos de Pedagogia de Universidades em funcionamento em Mato Grosso¹⁵ analisar, à luz das reflexões desenvolvidas neste trabalho, como se dá a formação do docente para o atendimento à inclusão. Nesse caso, em específico, buscamos compreender como se dá a formação do docente para lidar com a diversidade e promover a inclusão de todos os estudantes em sala de aula.

Assim, consideramos nas análises as ementas das disciplinas que abordam a Educação Especial, a educação inclusiva ou o atendimento educacional especializado. E, no processo de análise e interpretação, iniciamos o estudo apropriando-nos dos conceitos da Análise de Discurso (AD) que fundamentam esta pesquisa. Nesse sentido, como apontado por Orlandi (2009), as pesquisas sob esse enfoque, possuem sempre um caráter qualitativo interpretativista.

Por meio da articulação da Análise de Discurso com a História das Ideias linguísticas – (HIL), exploramos os recortes do *corpus* constituído, a fim de compreender o modo como o

15 O acesso aos Planos Pedagógicos de Cursos (PPCs) das instituições pesquisadas ocorreu de diferentes maneiras: Na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o documento disponível no site estava passando por reformulação e, após sua aprovação, uma nova versão foi encaminhada, mediante solicitação, pela coordenação para meu e-mail. Na Universidade de Cuiabá (UNIC), o PPC foi obtido mediante solicitação direta à coordenação do curso e enviado por e-mail, já que não estava disponível no site oficial da instituição. Já na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), foi possível acessar os documentos diretamente pelos sites das instituições.

conjunto de disciplinas aborda as noções de inclusão, diversidade e sujeito, assim como refletem sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Analisamos como as universidades desenvolvem nos currículos dos cursos de pedagogia as competências e conhecimentos necessários para que os futuros docentes possam efetivamente promover a inclusão e atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Tomamos o modo de organização dos cursos, materializados nos PPCs, como parte das condições de produção para o ensino da inclusão, por entender que a formação do professor reflete na maneira como este conduzirá, na escola, o trabalho inclusivo.

Ao considerarmos essa compreensão, baseada nas noções de sujeito descritas pela Análise de Discurso, percebemos que o sujeito não é o detentor absoluto do sentido, mas um sujeito descentralizado, que se ilude ao acreditar ser a origem do sentido e acredita que existe apenas um único modo de se expressar. No contexto do professor, compreendemos que sua identidade é formada ideologicamente pelas condições históricas às quais está submetido, como já foi discutido nesta tese, em momento anterior. Essas condições são representadas pelo conceito de formação discursiva, que são os conjuntos de conhecimentos que, em uma determinada posição e em uma formação sócio-histórica específica, determinam "o que pode e deve ser dito", de acordo com Pêcheux (1995, p.60).

Na abordagem teórica que adotamos na pesquisa, compreendemos que a posição/sujeito, ou seja, os papéis e posições ocupados pelos sujeitos, desempenham um papel fundamental na produção e na interpretação dos sentidos. É a partir dessas posições que os sujeitos constroem significados e, ao mesmo tempo, são construídos por eles. Essas posições também irão afetar a forma como os sujeitos lidam com a inclusão, determinando se eles irão adotar determinadas abordagens ou não.

3.1. PPC dos Cursos de Pedagogia: a memória discursiva

Na presente seção, trazemos um olhar, mesmo que breve, sobre algumas características dos PPCs dos cursos de pedagogia de quatro universidades, estabelecendo as bases para a discussão subsequente sobre os efeitos de sentido da Política Nacional de Educação Especial nos PPCs dos cursos de Pedagogia.

No quadro a seguir, apresentamos de forma sintetizada e de maneira objetiva, os PPCs da Pedagogia, ano de criação e foco institucional, das seguintes instituições objeto deste estudo,

qual seja: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade de Cuiabá (UNIC).

Quadro 1 – Os PPCs de pedagogia de universidades mato-grossenses e foco das Instituições

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso – MT
Instituição Federal - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá - MT, 2022, implantado em 1969, e funcionando na estrutura da Faculdade de Educação, que foi oficializada em 16 de dezembro de 1969. O curso de pedagogia busca priorizar e assegurar uma sólida formação dos profissionais que atuarão, em especial, no magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como apontado no Projeto Político Pedagógico do curso, a história do curso de Pedagogia, em Mato Grosso, coincide, com a história da Universidade Federal de Mato Grosso.
UFR - Universidade Federal de Rondonópolis – MT
Instituição Federal - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis - MT, 2019, implantado 1986. O Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura), como apresentado nos documentos institucional, é voltado para a formação do pedagogo para atuar na Educação Básica, especificamente na docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ensino regular e Educação de Jovens e Adultos). Como é possível observar no PPC, e outros documentos, a organização atual do curso se deu no momento da transição de Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT) para Universidade de Rondonópolis (UFR), ou seja, a elaboração do PPC em análise neste estudo coincide com o momento da criação da Universidade Federal de Rondonópolis.
UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso – MT

Instituição Estadual - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres - MT, 2015, implantado em 1986. O curso em questão prioriza a formação do Licenciado em Pedagogia, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, também oferta elementos formativos para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos e para a atuação educativa em espaços não-escolares. O Curso de Pedagogia do Campus Universitário “Jane Vanini”, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tem como enfoque a formação inicial do profissional para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e em espaços não-escolares.

UNIC - Universidade de Cuiabá – MT

Instituição Privada - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: Licenciatura em Pedagogia, Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá - MT, 2008, implantado em 1988. A Universidade de Cuiabá - UNIC, localizada na Avenida Manoel José de Arruda (Beira Rio), 3100, Jardim Europa, no município de Cuiabá foi credenciada pela Portaria, Decreto nº 95.753, publicada no Diário Oficial da União em 29/02/1988. Está cadastrada no Ministério da Educação sob código nº 780 e iniciou suas atividades letivas em 1988. Em 19 de abril de 1988, cria-se a FIC – Faculdades Integradas de Cuiabá, primeira faculdade privada do estado do Mato Grosso, instalada no Departamento de Ação Social Arquidiocesano da Cúria Metropolitana de Cuiabá.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste primeiro momento, o objetivo foi identificar as principais características dos PPCs dessas instituições e as tendências gerais relacionadas à formação pedagógica frente às demandas da educação inclusiva.

Antes, porém, é necessário entender que o processo de elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) envolve uma série de etapas, sendo uma das primeiras, a realização do diagnóstico da instituição, considerando, entre outras questões, a disponibilidade de infraestrutura e recursos humanos. Na sequência, o estabelecimento dos objetivos e metas do curso, considerando as demandas da sociedade, bem como as diretrizes curriculares nacionais para o curso.

Após analisar vários documentos orientativos, foi possível constatar que a elaboração

do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) requer uma abordagem cuidadosa, envolvendo várias etapas fundamentais. Uma das primeiras etapas é a realização de um diagnóstico completo da instituição, levando em consideração aspectos como a infraestrutura disponível e os recursos humanos. Em seguida, é essencial estabelecer os objetivos e metas do curso, alinhando-os com as demandas da sociedade e às diretrizes curriculares nacionais pertinentes.

Um outro aspecto tão importante quanto esses primeiros, é a definição do perfil do egresso, ou seja, as competências, habilidades e conhecimentos que se espera que os graduados do curso adquiram ao final da formação. Isso servirá como guia para o desenvolvimento da estrutura curricular do curso, incluindo a carga horária total, a distribuição de disciplinas, a organização dos estágios supervisionados e outras atividades pedagógicas.

As metodologias de ensino que serão utilizadas no curso devem ser descritas, assim como os critérios de avaliação dos estudantes. É importante também identificar os recursos didáticos necessários, como laboratórios, bibliotecas e equipamentos, garantindo que a infraestrutura esteja adequada para atender às necessidades pedagógicas.

O corpo docente deve ser cuidadosamente selecionado com base em qualificações como titulação e experiência na área, e critérios para seleção e avaliação dos professores devem ser estabelecidos. Além disso, a inclusão de ações de extensão e pesquisa pode enriquecer a formação dos estudantes e contribuir para a comunidade.

É fundamental estabelecer mecanismos de avaliação e monitoramento contínuo do PPC para garantir sua eficácia e promover eventuais ajustes. Envolver a comunidade acadêmica, incluindo professores, estudantes e técnicos administrativos, na elaboração e atualização do PPC é essencial para garantir uma visão compartilhada do projeto pedagógico.

Por fim, todas as informações relevantes do curso devem ser documentadas em um documento oficial que é submetido aos órgãos competentes para aprovação. Sendo importante lembrar que as diretrizes específicas para a elaboração dos PPCs podem variar de acordo com a legislação vigente e as normas da instituição de ensino. Posto isso, é importante dizer que com base na leitura dos PPCs do curso de pedagogia das Universidade em análise, houve atendimento a todas as etapas do processo de elaboração deste documento.

3.2. PPC dos Cursos de Pedagogia: O perfil dos egressos

Apresentamos no Quadro 2 que segue, de forma concisa, o perfil dos egressos dos cursos

de pedagogia das quatro universidades abordadas neste estudo. Compreendemos ser relevante essa síntese para proporcionar um olhar mais abrangente do perfil dos profissionais que emergem dessas instituições de ensino. Além disso, essa abordagem se justifica pela importância de estabelecer clareza em relação ao perfil do futuro pedagogo e às possíveis áreas de atuação profissional que se delineiam após a conclusão do curso.

Quadro 2 – Síntese do perfil dos egressos do curso

UNIVERSIDADE	PERFIL DO EGRESSO
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: - Além da docência nos segmentos que a ele compete, o profissional deverá estar preparado para atuar também em outros campos educativos da sociedade contemporânea que demandem o trabalho pedagógico, em especial na gestão de ambientes escolares, integrando a escola a outras instituições educacionais. - Deverá ainda fazer uso das intervenções educativas dos meios de comunicação, dos movimentos sociais e das instituições socioculturais.
Universidade Federal de Rondonópolis – UFR	O Curso de Graduação em Pedagogia deverá propiciar ao egresso condições de: - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT	O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

	- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; - Compreender a escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania.
Universidade de Cuiabá – UNIC	Curso de Pedagogia, o egresso deve: - Ter uma perspectiva diversa e inclusiva, considerando os direitos humanos; as diversidades étnico-racial, de natureza ambiental-ecológica, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, orientações sexuais, entre outras; - Interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes e diversos;

Fonte: Elaborado pelo autor como base nos textos dos PPCs dos cursos de Pedagogia.

Na sequência, após a leitura do perfil do egresso dos cursos de Pedagogia das quatro universidades participantes da pesquisa, o que se apresenta são as distintas ênfases e abordagens em relação à formação para atender às demandas da educação inclusiva, conforme delineado nos PPCs de cada instituição.

Tomando o recorte da formação para atender às demandas da educação inclusiva, observamos que a Universidade de Cuiabá (UNIC), é a instituição que apresenta uma abordagem mais explícita em relação à formação para a educação inclusiva, quando descreve o perfil de seu egresso, enfatizando claramente a importância da inclusão e diversidade como aspectos fundamentais da formação do profissional da educação.

Por outro lado, as outras três universidades (UFMT, UFR, Unemat) apresentam uma proposição semelhante entre si, enfatizando valores éticos, compromisso com a construção de uma sociedade justa e consciência da diversidade. Embora reconheçam a importância desses aspectos, essas instituições parecem priorizar outros elementos da formação do egresso, como gestão escolar e integração da escola com outras instituições educacionais.

3.3. Dispositivo de análise: o corpus e o recorte de análise

No contexto do presente capítulo, exploramos a ideia advinda do dispositivo de análise, que nos conduz à percepção de que os discursos não são entidades autônomas, mas sim partes de um processo discursivo interconectado. Dessa perspectiva, é possível realizar recortes e análises que abarcam diversos estados, uma vez que cada discurso, por sua própria natureza, encontra-se em constante relação com outros discursos. Sendo assim, estamos de pleno acordo com Orlandi (1984) que assevera ser “o recorte é uma unidade discursiva, um fragmento da situação discursiva”. Assim, enfatizamos que o critério pelo qual o recorte é realizado varia conforme as categorias de discursos, considerando a estrutura das condições de produção, o propósito e a abrangência da análise.

Destacamos, portanto, a variabilidade do princípio que orienta o recorte, a qual se adapta conforme a tipologia dos discursos analisados, levando em consideração a configuração das circunstâncias de produção, bem como os objetivos e o escopo da análise, que neste caso, os efeitos de sentidos produzido pela Política Nacional de Educação Especial sobre o currículo dos cursos de Pedagogia. Este *corpus* selecionado para análise ilustra a aplicação prática desses conceitos, permitindo uma abordagem contextualizada e apropriada ao discutir os discursos educacionais e currículos.

Com o propósito de explorar a interligação entre os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia e a normatividade estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial (2008), nos propomos a desenvolver um método de análise que, por meio de um delimitado enfoque, principalmente, pela noção de historicidade, direciona-se para a consideração da perspectiva histórica e social subjacente aos sentidos construídos em relação às pessoas com deficiência. Tendo em mente os atravessamentos do discurso de natureza jurídica e política das LDBs e o conteúdo da Política Nacional de Educação Especial de 2008, os quais são abordados neste estudo como fenômenos sócio-históricos.

Adicionalmente, mobilizamos o conceito de produção de sentidos de Pêcheux (2014), partindo da premissa de que constantemente se desenrolam conflitos discursivos que direcionam a construção de significados em relação à inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, ou seja, as condições (históricas) que envolvem a produção e circulação do discurso da educação inclusiva.

Além disso, por meio da compreensão da memória discursiva, analisamos a recorrência de enunciados que emergem como resposta às contingências históricas, enunciados esses que permanecem atuais ou caem no esquecimento dentro dos processos discursivos. São enunciados que carregam consigo significados que moldam uma memória, a qual, por sua vez, é também de natureza social. Consequentemente, esses princípios fundamentais da Análise de Discurso nos proporcionam acesso a outras perspectivas e locais de interpretação e escuta.

Como já dito, o nosso propósito, entre outros, é analisar os efeitos de sentido produzidos pela Política Nacional de Educação Especial no currículo dos cursos de Pedagogia a partir da perspectiva da Teoria de Análise de Discursos (AD) e das Histórias das Ideias Linguísticas. Para tanto, é fundamental compreender que os discursos presentes nessa política não são meramente mensagens a serem decodificadas, mas sim construções carregadas de sentidos que são moldados e produzidos em condições específicas.

A partir dessas considerações, no papel de analista de discurso, é importante estar ciente de que a Política Nacional de Educação Especial constitui uma série de diretrizes com característica normativas, formuladas com base em determinados contextos sociais, políticos e educacionais. Essas condições de produção afetam a maneira como as propostas são elaboradas e como os sentidos são construídos em seu interior. O texto da política pode deixar pistas e marcas sobre suas intenções e propósitos, assim como sobre as forças políticas, ideológicas e institucionais que a permeiam.

Como apresentado no segundo capítulo desta tese, e reafirmado aqui, a Educação Especial tem sido objeto de debates e transformações ao longo dos anos, refletindo mudanças sociais, políticas e educacionais. Assim, a partir da análise discursiva, buscamos compreender como o discurso oficial impactou e impacta a formação dos futuros pedagogos e como as ideias linguísticas moldaram e ainda moldam a compreensão da Educação Especial no processo de formação de professores, neste caso específico, os pedagogos.

A Análise de Discurso concentra-se na investigação dos processos de produção, disseminação e interpretação de discursos e, entre os conceitos fundamentais da AD que nos interessa debater, destacamos os efeitos de sentido e a produção de sentido. Ambos são fundamentais para compreender como o discurso afeta a forma como as pessoas interpretam e atribuem significado ao discurso.

Segundo Orlandi (2012), os efeitos de sentido se referem à maneira como as palavras e as estruturas linguísticas, quando utilizadas em contextos específicos, podem produzir

significados que vão além de suas definições estritamente lexicais. Dito de outro modo, é como a linguagem pode ser usada para criar significados, interpretações e efeitos específicos em contextos de comunicação.

Assevera, ainda, que os efeitos de sentido podem ser gerados por meio de diversos recursos linguísticos, como a escolha de palavras, a construção de frases, a entonação, o contexto social e cultural e outros fatores que influenciam a interpretação do discurso, podendo ir além das definições literais das palavras.

Os efeitos de sentido se referem às interpretações que os sujeitos, ouvintes ou espectadores, fazem de um texto ou discurso. Eles não são inerentes ao texto, mas emergem da interação entre o texto e os contextos sociais, culturais, históricos e individuais em que o discurso é recebido. Em outras palavras, os efeitos de sentido são as diferentes maneiras pelas quais as pessoas entendem e interpretam um discurso, levando em consideração suas experiências, valores e perspectivas únicas.

Por exemplo, um mesmo discurso pode ter efeitos de sentido diferentes em diferentes públicos, em diferentes tempos. As conotações, associações e emoções evocadas por certas palavras ou expressões podem variar de acordo com as experiências individuais e os contextos culturais em que o discurso é recebido.

A produção de sentido se refere ao processo pelo qual os discursos são criados, construídos e moldados para transmitir mensagens específicas. Ela engloba as escolhas linguísticas, retóricas e discursivas que os produtores de discurso fazem para comunicar suas intenções e impactar a interpretação dos receptores. Essas escolhas incluem a seleção de palavras, estruturas de frase, tom, estilo e até mesmo o uso de figuras retóricas.

Na produção de sentido, os produtores de discurso também levam em consideração o contexto e os objetivos da comunicação. Eles podem utilizar estratégias persuasivas, apelos emocionais ou jogos de linguagem para criar impacto e engajar o público-alvo de maneira específica. Ambos os conceitos estão intrinsecamente ligados, pois os efeitos de sentido emergem da interação entre a produção de sentido e as características do público e do contexto em que o discurso é recebido.

Nesse contexto, o conceito de efeitos de sentido desempenha um papel essencial para analisar como as práticas discursivas impactam a sociedade e, mais especificamente, como afetam políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial (2008). Este capítulo

explora a relação entre os efeitos de sentido presentes nos discursos sobre Educação Especial e seu impacto no currículo dos cursos de Pedagogia.

Os efeitos de sentido são resultados das estratégias linguísticas utilizadas para representar e legitimar determinadas visões de mundo e posições ideológicas. Por meio da linguagem, são construídos significados que podem ser persuasivos e impactar a forma como a sociedade compreende e age em relação a determinados temas, como a Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial (2008) tem como objetivo promover a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. No entanto, os efeitos de sentido presentes nos discursos sobre Educação Especial têm um impacto significativo na forma como essa política é implementada e compreendida nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Discursos que reforçam a concepção da Educação Especial como um serviço complementar ou separado do ensino regular acabam por perpetuar a ideia de que a inclusão é uma ação externa à escola comum, afetando, a partir dessa perspectiva, a formação dos futuros pedagogos, levando-os a subestimar a importância da prática inclusiva no ambiente escolar e na construção de um currículo que atenda à diversidade de todos os estudantes.

Os efeitos de sentido presentes nos discursos sobre Educação Especial podem moldar a formação dos professores nos cursos de Pedagogia. Se os currículos acadêmicos não abordam adequadamente a inclusão e a diversidade, os futuros pedagogos podem reproduzir visões preconceituosas e excludentes sobre as pessoas com deficiência. Além disso, é necessário promover a reflexão crítica sobre os estereótipos e preconceitos presentes nos discursos sobre deficiência e Educação Especial. Os futuros pedagogos devem ser estimulados a questionar as representações dominantes e a construir práticas educacionais mais inclusivas e equitativas.

Os efeitos de sentido presentes nos discursos sobre Educação Especial têm um papel fundamental na forma como a política de inclusão é compreendida e implementada nos cursos de Pedagogia. A Análise de Discurso pode ser uma ferramenta eficaz para desvelar esses efeitos e promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.

Inicialmente, exploraremos os diferentes discursos e abordagens que permeiam o campo da Educação Especial. Isso inclui analisar as perspectivas históricas, culturais e políticas que moldaram a forma como a sociedade entende e responde às questões da inclusão e da educação para pessoas com deficiência, transtornos e outras necessidades especiais. Através

dessa análise, buscamos identificar os efeitos de sentido gerados por tais discursos em relação a concepção do que é "normal" e "diferente" no contexto educacional.

A partir dessas reflexões, direcionamos nosso olhar analítico para os enunciados presentes nas textualidades dos Projetos Pedagógicos do Curso, com destaque para as ementas das disciplinas que abordam as questões relacionadas ao público-alvo da Educação Especial, tendo em vista as condições que moldam a produção de significados, englobando o contexto sócio-histórico-ideológico em que surgem. Na exploração dos efeitos de sentido, recorremos a aspectos da memória discursiva, afetados pela maneira como a sociedade e suas instituições se posicionaram perante as questões referentes à educação de indivíduos com deficiência, ou seja, as ramificações legais e políticas dessa evolução. Posteriormente, examinamos o impacto desses efeitos de sentido nos currículos dos cursos de Pedagogia. Investigamos como as visões predominantes sobre Educação Especial moldam tanto a estrutura quanto o conteúdo desses programas acadêmicos, bem como as abordagens pedagógicas adotadas para a formação de futuros educadores.

Para aprofundar a análise, precisamos relacionar o texto da Política Nacional de Educação Especial com a realidade do ensino de Pedagogia. Quais são as possíveis lacunas e omissões presentes no discurso da política, e como essas lacunas impactam o currículo e a formação de futuros pedagogos? Outro ponto crucial é considerar não apenas o que é dito explicitamente nos PPCs, nesse caso, nas ementas das disciplinas, mas também o que é silenciado ou negligenciado. Essas ausências podem ser significativas para compreender como o PPC aborda ou deixa de abordar questões relevantes relacionadas à formação dos futuros professores para entender as demandas relacionadas à Educação Especial e à inclusão.

3.4. A Educação Inclusiva nas ementas dos Cursos de Pedagogia: um primeiro gesto de análise

De acordo com Orlandi (1996), pensar o sentido implica pensar a interpretação, que é compreendida como o resultado da administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos. Essa administração ocorre por meio de um jogo histórico que gerencia a correspondência entre o necessário (em relação à ambiguidade), a busca pela unidade - a realidade da linguagem, sua ordem de significados - e o universal - o imaginário: a organização sintática, o efeito de literalidade e a eliminação da inscrição da linguagem na história para atribuir sentido.

É fundamental considerar o contexto histórico e ideológico em que os processos formativos ocorrem, pois esses fatores exercem uma influência significativa sobre as concepções, práticas e desafios enfrentados pelos docentes em relação à inclusão. Através dessa historicização, entendemos ser possível compreender as raízes das políticas educacionais, das teorias pedagógicas e dos discursos sociais.

Dessa forma, ao analisar os processos formativos dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental nos cursos de Pedagogia, buscamos entender como determinados aspectos históricos e ideológicos impactam as práticas pedagógicas e a compreensão sobre inclusão do público-alvo da Educação Especial, no campo educacional. Essa perspectiva histórica contribui para uma análise mais ampla, possibilitando uma compreensão crítica, e permitindo um espaço reflexivo sobre os desafios, contradições e possibilidades presentes nesse contexto formativo, oportunizando uma compreensão mais abrangente sobre as condições nas quais os futuros professores são preparados para lidar com os desafios da inclusão.

A abordagem discursiva na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPCs) é uma perspectiva relevante para compreender como os efeitos de sentido sobre o saber inclusivo são construídos e como impactam a formação dos futuros professores, bem como a inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Através da leitura discursiva dos PPCs dos cursos de Pedagogia, das universidades nominadas na pesquisa, compreendemos ser possível identificar como o discurso da inclusão é articulado e como se manifesta nas propostas curriculares e nas estratégias formativas presentes nesses documentos. Essa análise permite compreender como os saberes sobre a inclusão são textualizados e como são socializados com os estudantes de Pedagogia ao longo de sua formação.

Ao examinarmos os efeitos de sentido presentes nos PPCs, entendemos ser possível observar como o discurso da inclusão é compreendido e interpretado pelos envolvidos no processo educacional. Isso envolve analisar os objetivos declarados em relação à inclusão, os conteúdos curriculares relacionados à temática, as metodologias propostas, as estratégias de avaliação, entre outros elementos presentes na formação dos professores.

Sendo assim, é possível considerarmos a organização dos cursos, expressa nos PPCs, como parte das condições de produção de um discurso sobre a inclusão e, através da descrição e interpretação, construímos a análise dos PPCs, apresentando o perfil, as competências e

habilidades neles contidos, bem como as ementas relacionadas à pedagogia e à formação de professores para a educação inclusiva.

Nessa perspectiva, a análise discursiva dos PPCs nos permite refletir sobre como os efeitos de sentido produzidos pelo discurso da inclusão impactam na formação dos futuros professores. Isso implica em examinar como esses efeitos de sentido moldam as concepções, atitudes e práticas dos futuros profissionais em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial.

É importante considerarmos como o discurso da inclusão é incorporado na formação docente, questionando se ele é efetivamente transformado em práticas concretas e engajadas no contexto educacional. Além disso, a análise discursiva dos PPCs nos permite identificar possíveis contradições, lacunas ou limitações presentes nas propostas formativas em relação à inclusão. Isso pode nos levar a reflexões sobre como os saberes sobre a inclusão são abordados, quais vozes são privilegiadas ou excluídas nesses discursos e como as políticas públicas e os contextos sociais impactam a efetivação da inclusão na prática pedagógica.

Nesse sentido, ao pautarmos a análise dos PPCs por meio da leitura discursiva, é possível investigarmos como os efeitos de sentido sobre o saber inclusivo significam para a formação dos professores e a inclusão do público-alvo da Educação Especial, contribuindo para uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e a transformação social necessária para promovermos uma educação verdadeiramente inclusiva.

É importante ressaltar que realizamos as análises dos PPCs e das ementas considerando a linguagem em sua natureza incompleta, marcada por falhas e equívocos que são elementos constituintes do funcionamento ideológico do discurso, estruturado sob o modo de contradição. A falha e o equívoco surgem como efeitos da linguagem e da textualidade que compõem os programas dos cursos, uma vez que os sentidos podem ser sempre diversos, dependendo da posição de quem os formula.

Nesse contexto, compreendemos que a inclusão do público-alvo da Educação Especial demanda uma análise crítica dos discursos presentes nos PPCs e nas ementas, considerando as contradições e as possíveis lacunas existentes. Ao reconhecermos a linguagem como um processo em constante construção, é necessário examinarmos como as ideias, os conceitos e as práticas relacionadas à Educação Especial são textualizados nos planos dos cursos.

Ao tomarmos a língua em sua incompletude, é possível observar as lacunas e as ambiguidades presentes nos discursos, e desse modo, questionarmos como a política de

Educação Especial é efetivamente abordada e se traduz em práticas pedagógicas concretas. É fundamental considerarmos que os sentidos atribuídos aos termos e conceitos relacionados à inclusão podem variar dependendo das posições e dos interesses dos sujeitos envolvidos na construção desses discursos.

Dessa forma, ao adotarmos uma perspectiva analítica e atenta às contradições inerentes à linguagem, é possível refletir sobre como as falhas e os equívocos presentes nos discursos sobre inclusão da Educação Especial se manifestam nos PPCs e nas ementas dos cursos de Pedagogia. Essa abordagem permite compreender as diferentes perspectivas e interpretações que podem ser atribuídas aos conteúdos curriculares e às propostas formativas, promovendo uma análise mais ampla e contextualizada das práticas pedagógicas relacionadas à inclusão da Educação Especial.

Na incompletude da linguagem, nem tudo pode ser expresso, existem sempre palavras que ficam por dizer. Em nossa compreensão teórica, reconhecemos que há algo que escapa ao domínio simbólico, o qual permanece na esfera do indizível, sendo o real da língua. Existe uma dimensão de realidade que transcende o simbólico. Conforme observado por Mariani (2008, p.26), "é precisamente devido à existência do real, algo que escapa ao domínio simbólico, que nos deparamos com a falha na cadeia de significados e com suas consequências, tais como os deslizamentos de sentido, os equívocos e os atos falhos".

O quadro apresentado a seguir busca direcionar o olhar para identificar a possível congruência entre a Política Nacional de Educação Especial de 2008 e as emendas das disciplinas relacionadas ao público-alvo da Educação Especial nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) das universidades do estado de Mato Grosso, que estão sob análise nesta tese.

Observamos indicativos que evidenciam a relação de identificação e submissão ao Estado, na medida em que cada universidade se vincula à determinação legal da Política Nacional de Educação Especial de 2008, adaptando-a de acordo com sua autonomia. Para avançar após a identificação das ementas das disciplinas relacionadas à inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino regular, passamos a apresentar um quadro comparativo e analítico entre a Política Nacional de Educação Especial (2008) e as ementas que identificamos ter relação com as demandas do público-alvo da Educação Especial.

Dentro desse escopo analítico, examinamos minuciosamente as descrições das disciplinas, identificando temas, abordagens e estratégias pedagógicas que promovem a inclusão. Entendemos ainda ser relevante observar como essas ementas abordam questões de

acessibilidade, adaptação de currículo, métodos de ensino inclusivos e a formação de profissionais para atender à diversidade na sala de aula.

A análise dos PPCs não apenas nos permitiu compreender a abordagem das 4 universidades em relação à inclusão, mas também forneceu um espaço de reflexão sobre a formação de futuros pedagogos e o papel das instituições na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade no estado de Mato Grosso.

Na busca nos PPCs por ementas relacionadas à inclusão não nos limitamos apenas à identificação literal de palavras e conceitos, mas englobou a dimensão dos efeitos de sentido, isto é, como essas ementas são construídas linguisticamente e como elas impactam a percepção e interpretação dos leitores e da sociedade em geral, e como são afetadas pela Política Nacional de Educação Especial (2008). Em relação à análise, somos provocados por Orlandi (2015), que nos ensina que a análise de discurso não se limita à superfície das palavras, mas busca os efeitos de sentido subjacentes a essas palavras.

Portanto, nossa análise não apenas se restringiu à identificação das palavras-chave, mas também à compreensão das nuances e sutilezas que podem estar presentes nas descrições das disciplinas, afetando a maneira como a inclusão é abordada e percebida. Entendemos ainda ser relevante observar como essas ementas apresentam as questões de acessibilidade, adaptação de currículo, métodos de ensino inclusivos e a formação de profissionais para atender à diversidade na sala de aula.

É importante observar que os efeitos de sentido não se restringem ao que está explicitamente declarado, mas também envolvem o impacto mais amplo que as escolhas linguísticas e discursivas têm na construção de significados e na formulação de políticas educacionais inclusivas. Através dessa análise, buscamos, como já dito, identificar as lacunas no PPCs dos cursos, na expectativa de contribuir para o aprimoramento da formação de professores e, consequentemente, para uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Sendo possível compreender durante a análise, não apenas o que está presente no texto, mas também o que está ausente, e como isso afeta a percepção sobre a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia em Mato Grosso.

Este quadro é organizado em três colunas distintas. Na primeira coluna, são apresentados recortes da Política Nacional de Educação Especial, delineando os princípios, direitos e objetivos fundamentais dessa modalidade de ensino no contexto educacional. Esses trechos recortados estabelecem as bases conceituais e legais que orientam as práticas educativas

na perspectiva inclusiva, para todos os sistemas e redes de ensino.

Na segunda coluna, são dispostas as ementas das disciplinas oferecidas pelas instituições de ensino que guardam relação com os recortes da Política Nacional de Educação Especial destacados na primeira coluna. As ementas detalham sucintamente o conteúdo programático e os propósitos das disciplinas e, na terceira coluna, é apresentado o total de disciplinas vinculadas à Educação Especial oferecidas por cada instituição de ensino.

Quadro 3 – Recorte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, Ementas das disciplinas relacionadas ao público-alvo da Educação Especial nos PPCs das universidades do estado de Mato Grosso e disciplinas ofertadas.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade	Educação Especial	A Universidade Federal de Mato Grosso oferece 7 disciplinas dedicadas à Educação Especial/Inclusão, totalizando uma carga horária de 288 horas. Essas disciplinas abrangem uma variedade de tópicos, incluindo legislação educacional, estratégias de inclusão, atendimento educacional especializado, psicologia da aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas.
	No âmbito das discussões sobre políticas públicas contemporâneas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a disciplina introduz os/as estudantes nos debates sobre o espaço de formação do/da professor/a da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e sobre os modos de pensar a educação das pessoas com deficiência no Brasil e em Mato Grosso, suas transformações e permanências.	

arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (Pág. 18 e 19)		
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (Pág. 10) Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola [...] pág. 17)	LIBRAS Mitos e verdades em relação à Língua Brasileira de Sinais. Estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): alfabeto manual, parâmetros linguísticos, relações pronominais e verbais. A língua em seu funcionamento nos diversos contextos sociais. Narrativas pessoais simples. Introdução aos recursos gramaticais da Libras: uso do corpo e do espaço. Vocabulário do ambiente escolar e sinais específicos para o ensino.	
	Psicologia da Educação II O cotidiano escolar. A construção cultural da realidade. Processos identitários. Preconceitos, estereótipos e exclusão social. Relações étnico-raciais. Questões de gênero e sexualidade. Problemas de aprendizagem e fracasso	

	escolar: histórico das explicações psicológicas sobre as dificuldades de aprendizagem. Medicalização na Educação. Deficiência e escolarização. Educação inclusiva.	
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
	Análise Comportamental Aplicada para Pessoas com Necessidades Especiais Os diferentes modelos analítico-comportamentais de atendimento a pessoas com necessidades especiais. Protocolos de avaliação de habilidades (características e funções) e entrevista aos familiares. Estratégias de avaliação de preferências. Definição de objetivos no tratamento à pessoa com necessidades especiais. Procedimentos de ensino de habilidades diferentes em contextos diversos. Ensino de comportamento verbal. Análise funcional de comportamento problema. Registro e acompanhamento da eficácia no ensino.	
A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam	A perspectiva social da deficiência: psicologia e construções culturais A Construção histórica, paradigmas que norteiam o atendimento às pessoas com deficiência. A perspectiva social da deficiência. Especificidades do desenvolvimento da pessoa com deficiência: Deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla. Vivências	

excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (pág. 06)	sociais, escolares e afetivas na experiência com a deficiência. Os diferentes modelos analítico-comportamentais de atendimento a pessoas com necessidades especiais. Protocolos de avaliação de habilidades (características e funções) e entrevista aos familiares. Estratégias de avaliação de preferências. Definição de objetivos no tratamento à pessoa com necessidades especiais. Procedimentos de ensino de habilidades diferentes em contextos diversos. Ensino de comportamento verbal. Análise funcional de comportamento problema. Registro e acompanhamento da eficácia no ensino.	
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos	Educação Inclusiva no Brasil Realizar reflexão sistemática sobre as políticas públicas de inclusão escolar e suas articulações com os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil contemporâneo. Interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. As concepções de Necessidades Educacionais Especiais e de Atendimento Escolar Especializado. Desenho Universal na Aprendizagem e inclusão escolar.	

serviços e recursos de Educação Especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (Pág. 18 e 19)		
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
A inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (pág. 16)	Vivências em Contextos Pedagógicos: Currículos e Programas Educacionais Vivenciar diversas formas de organização do tempo, do espaço e do conhecimento curricular, tendo a diferença como eixo condutor das vivências, na perspectiva da educação inclusiva, das políticas de ações afirmativas e considerando instituições escolares e não escolares, tais como: escolas do Ensino Fundamental; escolas experientes em inclusão de deficientes físicos, intelectuais e transtornos, escolas de tempo integral e escolas do campo.	
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade Federal de Rondonópolis - UFR (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
	Educação e Inclusão	

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte 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 de inclusão plena, adotando medidas para garantir que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do Ensino Fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao Ensino Fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). (Pág. 10) A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e	Educação em direitos humanos. História dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional. Espaços Educativos formais e não-formais. Princípios da Educação inclusiva. Concepções: deficiência e diferença; inclusão. Acesso e permanência do deficiente nos contextos educativos escolares. Políticas de educação inclusiva em escolas de Educação Infantil e a nos iniciais do Ensino Fundamental. Culturas inclusivas. Contextos educativos inclusivos. Necessidades educativas especiais. Acessibilidade física e tecnológica ao deficiente. Corpo, sexualidade e alteridade no contexto das deficiências. Educação em direitos humanos.	A Universidade Federal de Rondonópolis oferece 4 disciplinas dedicadas total ou parcialmente à Educação Especial/Inclusão, totalizando uma carga horária de 288 horas. Essas disciplinas abrangem uma variedade de tópicos, incluindo legislação educacional, estratégias de inclusão, atendimento educacional especializado, psicologia da aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas.
---	---	--

linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (Pág. 06) Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (Pág. 18 e 19)		
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade Federal de Rondonópolis - UFR (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor,	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais: aspectos histórico-sociais, cognitivos, linguísticos e culturais.	

instructor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (Pág. 10) Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola [...] pág. 17)		
	Psicologia e Educação Introdução à Psicologia da Educação: a constituição histórica da Psicologia enquanto área de conhecimento e campo de estudo dos fenômenos educativos. O estudo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem: principais abordagens e implicações para as teorias e práticas educacionais. Necessidades educativas atuais e a contribuição da diversidade teórica da Psicologia: educação inclusiva, relações de gênero, étnico-raciais e sexualidade, relação entre professor e estudante, entre outras. Importância do conhecimento psicológico e da aproximação multidisciplinar para a formação docente.	

	Alfabetização e Letramento	
	Alfabetização e letramento na Educação Infantil: concepções e tendências. Métodos e técnicas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Aspectos teóricos e práticos da alfabetização voltada para a Educação Especial. Alfabetização e materiais didáticos: propostas oficiais e alternativas.	
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas	Pressupostos Teóricos da Educação Especial Marcos teóricos e legais da Educação Especial. Inclusão e diversidade. A importância da interdisciplinaridade na Educação Especial. A família, a escola e a sociedade: desafios, diferenças e especificidades.	A Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT oferece duas disciplinas voltadas para a Educação Especial/Inclusão, totalizando uma carga horária de 120 horas. Essas disciplinas abordam uma variedade de temas essenciais, incluindo legislação educacional, diversidade e inclusão, interdisciplinaridade na Educação Especial, relação entre a escola e a sociedade, história da Língua Brasileira de Sinais (Libras), além da aprendizagem da Libras e outras questões pertinentes à língua e cultura surda.

públicas.		
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (Pág. 10) Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola [...] pág. 17)	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez. Modelos educacionais na educação de surdos. Histórico da Língua Brasileira de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos da Língua Brasileira de Sinais. Educação bilíngue: Ensino de Português para surdos e ensino de Libras. Processo de aquisição da Língua de Sinais. Libras instrumental. Aprendizado da Libras.	
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade de Cuiabá – UNIC (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
	Educação Inclusiva	

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (Pág. 18 e 19)	Educacional Inclusivo: Avanços e Desafios. Escola Para Todos: Gestão e Estratégias Pedagógicas em Foco. Compreender a deficiência como aspecto do desenvolvimento humano, configurado na diferença e pela diversidade. Compreender as relações sociais que envolvem as pessoas com deficiência como resultante do processo histórico e a legislação como registro desse processo. Conhecer a organização atual do Sistema Nacional de Educação brasileiro, seus avanços e desafios na oferta da uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Conhecer novas formas de lidar com os conteúdos curriculares ampliando o repertório de suas práticas pedagógicas voltadas para garantir os direitos de aprendizagens de todos os alunos, cumprindo a função social da escola.	A Universidade de Cuiabá - UNIC oferece duas disciplinas dedicadas à Educação Especial/Inclusão, com uma carga horária total de 120 horas. Estas disciplinas abrangem tópicos fundamentais, tais como legislação educacional, diversidade e inclusão, interdisciplinaridade na Educação Especial, a relação entre a escola e a sociedade, a História da Língua Brasileira de Sinais (Libras), assim como o aprendizado da Libras e outras questões relevantes à língua e à cultura surda.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Universidade de Cuiabá – UNIC (Ementas)	Disciplinas e Carga Horária
O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua	LIBRAS - Língua Brasileira De Sinais Fundamentos Históricos e Conceituais da Educação de Surdos. O Surdo na Escola. Aspectos Linguísticos e Culturais Da Libras. Compreender os aspectos gramaticais relacionados a utilização da comunicação	

para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (Pág. 10) Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola [...] pág. 17)	por libras. Compreender os aspectos linguísticos, morfológicos e culturais relacionados a utilização da comunicação por libras. Conhecer e compreender os modelos de educação para surdos dentro do contexto escolar. Conhecer os fundamentos e a língua que possibilita o ensino-aprendizagem de surdos.	
---	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste momento, tomando em conta o que consta no quadro 03, e considerando as reflexões apresentadas desde o primeiro capítulo desta tese, destacamos que as universidades analisadas acabam por reproduzir um discurso que consta nos documentos do Estado, renunciando ao exercício da crítica e à reivindicação de autorias possíveis. As universidades, ao adotarem uma postura de reprodução das normas e regramentos, em vez de assumir um papel ativo na formulação dos PPCs, no que tange a educação inclusiva, falham em abordar aspectos cruciais para a construção de espaços verdadeiramente inclusivos.

No que tange à educação inclusiva, o PPC deixa de ser uma ação intencional e politicamente comprometida, perdendo sua dimensão constitutiva em favor de uma abordagem descritiva e burocrática. Ao entender que a universidade, como instituição inserida na sociedade capitalista, acaba por refletir as determinações e contradições da sociedade em seu interior.

Assim sendo, torna-se imperativo que a universidade assuma um papel ativo na reflexão e implementação da inclusão do público-alvo da Educação Especial. Isso implica não apenas aderir passivamente às imposições e definições externas, advindas de diretrizes nacionais, mas sim buscar ativamente a autonomia e a emancipação no âmbito educacional.

A instituição deve engajar-se proativamente na análise crítica das políticas vigentes, na promoção de práticas inclusivas eficazes e na capacitação de seus profissionais para atender às necessidades diversificadas dos alunos. Somente através desse comprometimento genuíno é possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, que respeite e promova o potencial de cada indivíduo, independentemente de suas diferenças. Para isso, é crucial que

as universidades promovam uma conscientização coletiva e resistam às formações sociais que promovem a segregação e a exclusão das pessoas com deficiência.

É evidente a importância de criar condições para o surgimento de novas discursividades sobre a educação inclusiva dentro da universidade, com destaque aqui para os cursos de formação de professores, no caso deste estudo, a pedagogia. A participação ativa de todos os envolvidos na atualização dos Projetos Político-Pedagógicos pode ser um passo significativo nesse sentido, transformando a academia em um espaço de promoção da acessibilidade social, da mobilidade política e histórica das pessoas com deficiência. Isso requer mudanças nas práticas acadêmicas, que devem ser orientadas por uma visão democrática e comprometida com a construção de identidades de universidade democrática, plural e inclusiva.

A análise do processo de construção dos Projetos Político-Pedagógicos revela a prevalência de práticas burocráticas que se alinham com o discurso jurídico, deixando de lado questões fundamentais para a construção de espaços verdadeiramente inclusivos. No entanto, a universidade tem o potencial de se tornar um dispositivo de articulação simbólico-político do Estado, contribuindo para a produção de sentidos filiados a outras redes de memória e modos de identificação. Portanto, é essencial que essas instituições exerçam seu direito à construção democrática de seus Projetos Político-Pedagógicos, resistindo à dependência do poder centralizador e promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, nas considerações finais desta tese, é necessário destacarmos que a escritura deste texto possibilitou uma relevante reflexão sobre os efeitos *da Política Nacional de Educação Especial nos Currículos dos Cursos de Pedagogia no Estado de Mato Grosso*, a partir dos Projetos Pedagógicos de Cursos, ementas das disciplinas e bibliografia dos Cursos de Pedagogia das 04 (quatro) universidades existentes no estado de Mato Grosso.

No percurso traçado, percorremos o processo complexo e contraditório da história da inclusão de pessoas com deficiência na educação formal do Brasil. A compreensão da conjuntura social e política daquele momento nos conduziu aos espaços de memória, possibilitando o entendimento acerca das formações ideológicas implicadas no processo de construção das materialidades que fizeram parte do *corpus* dessa pesquisa, com destaque para

a Política Nacional de Educação Especial e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Este estudo, baseada na Análise de Discurso de Eni Orlandi e Michel Pêcheux, oportunizou investigarmos como os cursos de Pedagogia abordam a Educação Especial e a inclusão nos currículos de formação de professores. Buscamos entender os posicionamentos discursivos presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e os efeitos de sentido desses discursos sobre a proposta curricular dos cursos de formação de pedagogos.

Inicialmente, propusemo-nos à compreensão dos processos discursivos das textualidades constitutivas das ementas das disciplinas, com o objetivo de compreender os atravessamentos jurídicos e políticos presentes nos currículos dos cursos de pedagogia, tendo como base teórico-metodológica a Análise de Discurso, que nos permitiu uma investigação detalhada sobre como a Educação Especial e a inclusão são compreendidas nos currículos de formação de professores, desvelando os impactos da Política Nacional de Educação Especial sobre eles.

Formulamos a análises a partir dos efeitos de sentidos postos sobre os currículos de formação de professores, lançando luz sobre a complexa interação entre discurso, poder e inclusão na educação. Destacamos a importância de entender como os discursos das políticas públicas moldam a formação de professores e com que compreensão sobre deficiência os fazem circular pela sociedade, buscando compreender os sentidos que emergem na forma de preconceito/segregação, divisão/diferença, integração/inclusão.

Conforme aponta Orlandi (2012), os discursos presentes nas ementas das disciplinas podem ecoar na história, revelando deslocamentos que produzem novos sentidos. Isso significa que as falhas ou equívocos na linguagem sobre os sentidos de deficiência e inclusão utilizados nos currículos podem ter um impacto duradouro na percepção dos professores em formação. A análise discursiva dos PPCs foi crucial para refletir sobre como os professores são preparados para lidar com a inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Ao examinar os efeitos de sentido presentes nos PPCs, foi possível observar, em algumas medidas, como o discurso da inclusão é compreendido e interpretado pelos envolvidos no processo educacional. Assim, a análise discursiva não apenas esclarece como os saberes sobre a inclusão são abordados, mas também como as escolhas linguísticas e discursivas moldam as concepções, atitudes e práticas dos profissionais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e transformadora, ou não. Através de uma leitura discursiva, identificamos como

o discurso da inclusão é articulado e manifestado nas propostas curriculares e estratégias formativas. Essa abordagem permite observar as nuances dos conteúdos programáticos e como são trabalhados com os estudantes, fornecendo uma base para entender os desafios e possibilidades para a atuação futura desses professores na educação inclusiva. Sendo assim, é possível afirmar que a leitura discursiva dos PPCs permitiu identificar como o discurso da inclusão é articulado e manifestado nas propostas curriculares e nas estratégias formativas. Compreendemos, assim, como os saberes sobre a inclusão são textualizados e sociabilizados com os estudantes de Pedagogia, imputando determinados pré-construídos sobre as concepções, atitudes e práticas que deverão empregar. Além disso, a análise dos PPCs identificou possíveis contradições, lacunas ou limitações nas propostas formativas em relação à inclusão, pois representam uma reprodução do documento da Política Nacional de Educação Especial, deixando marcas as quais construíram gestos de interpretação que materializam a inclusão como discurso e pouca prática.

A análise das ementas das disciplinas dos cursos de formação de professores, objeto deste estudo, demonstrou lacunas significativas no que diz respeito ao atendimento do público-alvo da Educação Especial. O silêncio aqui percebido, de acordo com Orlandi (2012), não é meramente a ausência de discurso, mas uma estratégia que define o que pode e o que não pode ser dito.

No contexto da formação de professores, o silêncio sobre a Educação Especial e as demandas de seu público pode ser interpretado como uma forma de evitar o enfrentamento das complexidades e dos desafios inerentes à inclusão. O silêncio aqui atua de maneira a omitir a necessidade de preparação específica dos professores, perpetuando, desse modo, a exclusão. Admitir a necessidade de uma formação específica e detalhada para lidar com a diversidade no ambiente escolar implicaria reconhecer as falhas do sistema educacional atual e a necessidade de uma reestruturação significativa, o que representa uma demanda considerável ao Estado.

Esse compromisso passa pela inclusão explícita e detalhada de conteúdos específicos nas ementas das disciplinas de formação de professores, garantindo que os futuros educadores estejam preparados para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Refletimos, igualmente, sobre como os saberes sobre inclusão são abordados, as vozes privilegiadas ou excluídas nos discursos, e como as políticas públicas e contextos sociais impactam a inclusão na prática pedagógica.

Interessamo-nos os atravessamentos do discurso jurídico e político no funcionamento

de tais materialidades, para compreender o funcionamento ideológico e os efeitos de sentido sobre a inclusão produzidos nos documentos objetos desta análise. Referimos, ainda, neste momento da conclusão, as Instituições de Ensino, objeto deste estudo, que realizam práticas pedagógicas inclusivas, alicerçadas em processos de valorização e respeito da diversidade humana, produzindo efeitos que se materializam nos discursos sobre os direitos das pessoas com deficiência. Contudo, a nosso ver, ainda necessitam trabalhar na busca de superação de dificuldades estruturais e atitudinais.

Dito por Orlandi (2020), a linguagem não se dá como evidência, oferece-se como lugar de descoberta. Lugar do discurso. E assim, consideramos as proposições expostas como inacabadas, por entender que sempre surgirão muitas outras dúvidas, indagações e questionamentos sustentados na historicização aqui apresentada, e compreendemos ser isso que possibilita o discurso, o percurso de construção do analista, o lugar incômodo de continuar a questionar, hoje e sempre.

Assim, finalizamos este estudo reafirmando nosso lugar teórico-analítico como analista do discurso, com o desejo de que o processo de inclusão das pessoas com deficiência seja (re)significado a partir de espaços que promovam rupturas na continuidade histórica dos sentidos de exclusão. Compreendemos que o atendimento do público da Educação Especial passou por diferentes formas de entendimento adotadas pela sociedade, cada uma constituída em relação à cultura, crenças e acesso às informações de seu respectivo momento histórico.

Desse modo, neste espaço que ora nominamos de considerações finais, sustentados nas considerações e reflexões apresentadas desde o primeiro capítulo desta tese, deixamos evidente a importância de criar condições para o surgimento de novas discursividades sobre a educação inclusiva dentro e fora das universidades, com destaque aqui para os cursos de formação de professores. É no espaço dialético entre realidade e ciência que os fatos são ou devem ser tratados para que as pessoas envolvidas possam se beneficiar das possíveis mudanças promovidas pelos deslocamentos epistemológicos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ARANHA, M. S. F. Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Visão Histórica. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3ª ed. revisada e ampliada - São Paulo: Moderna 2006.

BRASIL. Lei nº 7.853/89 de 24 de outubro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituiçãoCompilado.htm

_____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 20 de janeiro de 2008.

CEBALHO, Sergilaine Fátima de Miranda. “Alfabetização na idade certa (PNAIC): um olhar discursivo sobre a política e o político na perspectiva inclusiva”. Dissertação de Mestrado, Unemat, Cáceres, MT, 2019.

CEBALHO, S. F. de M.; DA SILVA, S. C.; SOUZA, O. M.; BORGES, Águeda A. da C.; RENZO, A. M. D. (Con)textualização da política de Educação Especial: uma leitura sobre inclusão pela ótica da análise de discurso. Revista Caribeña de Ciencias Sociales, [S. l.], v. 12, n. 8, p. 3513–3533, 2023. DOI: 10.55905/rcssv12n8-001. Disponível em: <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/rcss/article/view/3328>. Acesso em: 07 mar. 2024.

COURTINE. J-J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). Os múltiplos territórios da Análise de Discurso. Porto Alegre: Editora Sagra-Luzzato, 1999.

DA SILVA, S. C.; RENZO, A. M. D. Educação Especial e a pessoa com deficiência: um olhar discursivo sobre as políticas públicas de inclusão. Revista Caribeña de Ciencias Sociales, [S.

l.], v. 12, n. 7, p. 3200–3222, 2023. DOI: 10.55905/rcssv12n7-013. Disponível em: <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/rccs/article/view/3221>. Acesso em: 07 mar. 2024.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DI RENZO, Ana Maria. “A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso”. 2005. 312f. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, IEL, UNICAMP, 2005.

FONTES, Rejane de S. Estigma: uma prisão sem grades. In: Revista Integração. Brasília, Ano 7, n.º 19, 1997, p. 41-6.

_____. Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

GARCIA, V.G. As pessoas com deficiência na história do mundo – Página Inicial & História e Política, 2011. Disponível em: <www.bengalegal.com/pcd-mundial>.

GLAT, R., NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 22-27, 2002.

GRIGOLETTO, Evandra. O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Letras/UFRGS, 2005.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). Análise de Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 75-87.

JANNUZZI, Gilberta de M. A educação do deficiente no Brasil. Autores associados, 2017.

LOBO, Lilia Ferreira. Os Infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>

MINTO, Lalo Watanabe. A educação superior na particularidade do capitalismo brasileiro: sentido histórico e questões para os movimentos sociais. Anais eletrônicos, IX Seminário Nacional de Estudos e pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". UFPB, 2012. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.16.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (orgs) Discurso e Textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. Discurso em análise, Sujeitos, Sentidos e Ideologias Campinas SP: Pontes Editora, 2012.

_____. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes.1996.

_____. (org.). Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. 13ª. ed. Campinas SP: Pontes Editores, 2020.

_____. Terra à vista, discurso de confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.
PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. Revista Educação Especial, n. 27, p. 151-169, 2006. Disponível em: < <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/4360/pdf>

PÊCHEUX, Michel. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 5.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; LARA, Glaucia Muniz Proença. O eu e o outro no campo discursivo da surdez. Estudos Semióticos. [on-line] disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es> i. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 6, Número 2, São Paulo, novembro de 2010, p. 55–65. Acesso em 20/02/2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, p. 143-155, jan. 2009.

SILVA, Alliny Kássia da. Educação Inclusiva no Brasil: condições de produção dos discursos da deficiência e da inclusão. In: SILVA, Américo j. N.; SOUZA, Ilvanete S.; LIMA, Reinaldo F.; (Org) Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação, Ponta Grossa, Paraná: Atenas - Editora, 2021. p. 196-206.

SILVA, Otto Marques da. A epopeia Ignorada. São Paulo, SP: CEDAS, 1987.

SILVA, Sérgio Carlos da. Educação Especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos. Dissertação de Mestrado, UFMT, Cuiabá, MT, 2008.

SPINIELI, André Luiz Pereira. O encarceramento inacessível de pessoas com deficiência física como expressão da cascata violatória de direitos humanos: uma leitura brasileira e interamericana. Orientador: Flávia Foz Mange. 2021. 211 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/215474/Spinieli_ALP_me_fran.int.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 20 set. 2023.

ANEXOS



RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Bibliografia Complementar

A Bibliografia Complementar será definida pelo professor da DISCIPLINA e pelo menos um título deve ser do acervo da Biblioteca do Campus.

12 – Área de Educação Especial

A - Pressupostos Teóricos da Educação Especial 60 h (CR 3.1.0.0.0)

Ementa: Marcos teóricos e legais da Educação Especial. Inclusão e diversidade. A importância da interdisciplinaridade na Educação Especial. A família, a escola e a sociedade: desafios, diferenças e especificidades.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AMARAL, L. A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cadernos de Psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. n. 1, 1996, p. 3 – 12.

GLAT, R. *A Integração Social dos Portadores de Deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, v. 1, 1995.

FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAPLANE, A.L.F.; GÓES, M.C.R. (Orgs). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

TUNES, E.; PIANTINO, L.D. *Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu ...O programa da Lurdinha*. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

Bibliografia Complementar

A Bibliografia Complementar será definida pelo professor da DISCIPLINA e pelo menos um título deve ser do acervo da Biblioteca do Campus.

B - NADE – Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (26 disciplinas)

"aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: (CNE/CP Nº 1/2006).

ADRIÃO, Theresa (org.). *Gestão e Financiamento e Direito à Educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p.15-43.

CARVALHO, Alysson et al. *Políticas públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG; PROEX, 2002.

MACHADO, M. L. de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.

SHIROMA, Eneida Oto et. al. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TOMMASI, L., WARDE, M.J., HADDAD, S. (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

Bibliografia Complementar

A Bibliografia Complementar será definida pelo professor da DISCIPLINA e pelo menos um título deve ser do acervo da Biblioteca do Campus.



25 – Área de LIBRAS

A – LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais 60 h (1.3.0.0.0)

Ementa: Aspectos sócio-históricos, linguísticos e culturais da Surdez. Modelos educacionais na educação de surdos. Histórico da Língua Brasileira de Sinais. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos da Língua Brasileira de Sinais. Educação bilíngue: Ensino de Português para surdos e ensino de Libras. Processo de aquisição da Língua de Sinais. Libras instrumental. Aprendizado da Libras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- CAPOVILLA, Fernando César & RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue de Língua de Sinais Brasileira*. 2. ed. São Paulo, Edusp e Imprensa Oficial do Estado. 2009.
- COUTINHO, Denise. *Língua Brasileira de Sinais: semelhas e diferenças*. V.I,II.Arporador: São Paulo, 2000.
- FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. Curitiba: Ibpex, 2007.
- FERREIRA BRITO, Lucinda. *Por uma Gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- GESSER,Audrei. *Libras - Que Língua é Essa*. Parábola: 2009.
- GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker (Orgs.). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.
- SILVA, Rodrigues Silva. *Cidadania, Surdez e Linguagem*. Plexus:2003.
- SILVA, Nilce Maria. *A construção do texto escrito por alunos surdos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.
- SILVA, Nilce Maria. *Instrumentos linguísticos da Libras: constituição e formulação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

Bibliografia Complementar

A Bibliografia Complementar será definida pelo professor da DISCIPLINA e pelo menos um título deve ser do acervo da Biblioteca do Campus.

c) NEI – Núcleo de Estudos Integradores: (12 disciplinas)

"que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:" (CNE/CP Nº 1/2006)

26 – Área de Pesquisa Educacional

A - Metodologia Científica 60 h (2.2.0.0.0)

Ementa: A pesquisa como princípio científico e educativo. A universidade como espaço da



Mediante esses critérios, os Núcleos de Estudos são constituídos pelas cargas horárias e disciplinas, distribuídas conforme se apresentam a seguir.

3.5.1 - Distribuição da Carga Horária das Disciplinas pelos Núcleos de Estudo

NEB – 16 disciplinas = 960 h

NADE – 26 disciplinas = 1.560 h

NEI – 12 disciplinas = 840 h

Total de disciplinas: 54 (4/90h – 50/60h) = 3.360 horas (224 créditos)

3.5.2 - Distribuição das Disciplinas pelos Núcleos de Estudo

NÚCLEO 1							
NEB - NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS							
Conforme Resolução do CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006							
DISCIPLINA		CRÉDITOS					
		T	P	L	C	D	CH
01	História Geral da Educação	3	1	0	0	0	60
02	História da Educação Brasileira	3	1	0	0	0	60
03	Filosofia da Educação I	3	1	0	0	0	60
04	Filosofia da Educação II	3	1	0	0	0	60
05	Sociologia da Educação I	3	1	0	0	0	60
06	Sociologia da Educação II	3	1	0	0	0	60
07	Psicologia da Educação I	3	1	0	0	0	60
08	Psicologia da Educação II	3	1	0	0	0	60
09	Pressupostos Antropológicos da Educação	3	1	0	0	0	60
10	Didática I	3	1	0	0	0	60
11	Didática II	3	1	0	0	0	60
12	Estudos de Currículo I	3	1	0	0	0	60
13	Estudos de Currículo II	3	1	0	0	0	60
14	Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização I	3	1	0	0	0	60
15	Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização II	3	1	0		0	60
16	Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil I	3	1	0	0	0	60
	TOTAL						960
NÚCLEO 2							
NADE - NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS							
(Voltado às áreas de atuação profissional).							
Conforme Resolução do CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006							
DISCIPLINA		CRÉDITOS					
		T	P	L	C	D	CH
01	História da Educação de Mato Grosso	3	1	0	0	0	60
02	Cultura e Relações Afro-brasileiras e Indígenas	3	1	0	0	0	60
03	Didática III	1	3	0	0	0	60
04	Didática IV	1	3	0	0	0	60
05	Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil II	3	1	0	0	0	60
06	Pressupostos Teóricos da Educação Especial	3	1	0	0	0	60
07	Políticas Públicas da Educação	3	1	0	0	0	60
08	Legislação e Organização da Educação Brasileira	3	1	0	0	0	60



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CONEPE



09	Organização e Gestão da Educação em Espaços Escolares e não escolares	3	1	0	0	0	60
10	Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos	3	1	0	0	0	60
11	Educação e Literatura para Crianças	3	1	0	0	0	60
12	Educação e Literatura Infanto-Juvenil	3	1	0	0	0	60
13	Conteúdos e Metodologias das Artes para o Início da Escolarização	3	1	0	0	0	60
14	Brincadeiras, Jogos e Recreação para o Início da Escolarização	2	2	0	0	0	60
15	Conteúdos e Metodologias da Matemática para o Início da Escolarização I	2	2	0	0	0	60
16	Conteúdos e Metodologias da Matemática para o Início da Escolarização II	1	3	0	0	0	60
17	Práticas de Leituras e Produção de Textos	2	2	0	0	0	60
18	Conteúdos e Metodologias da Língua Portuguesa para o Início da Escolarização	2	2	0	0	0	60
19	Conteúdos e Metodologias das Ciências Naturais para o Início da Escolarização I	2	2	0	0	0	60
20	Conteúdos e Metodologias das Ciências Naturais para o Início da Escolarização II	1	3	0	0	0	60
21	Conteúdos e Metodologias de Geografia para o Início da Escolarização	2	2	0	0	0	60
22	Conteúdos e Metodologias de História para o Início da Escolarização	2	2	0	0	0	60
23	Educação Física: cultura corporal e motricidade humana	3	1	0	0	0	60
24	Conteúdos e Metodologias da Educação Física para o Início da Escolarização	2	2	0	0	0	60
25	Educação e as Tecnologias da Informação e da Comunicação	2	0	2	0	0	60
26	Língua Brasileira de Sinais	1	3	0	0	0	60
Total							1560
NUCLEO 3							
NEI - NUCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES							
Conforme Resolução do CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006							
DISCIPLINA		CRÉDITOS					
		T	P	L	C	D	CH
01	Metodologia Científica	2	2	0	0	0	60
02	Epistemologia em Educação	3	1	0	0	0	60
03	Metodologia da Pesquisa em Educação I	2	2	0	0	0	60
04	Metodologia de Pesquisa em Educação II	1	3	0	0	0	60
05	Metodologia de Pesquisa em Educação III	1	3	0	0	0	60
06	Metodologia de Pesquisa em Educação IV	1	3	0	0	0	60
07	Estágio Curricular Supervisionado I	2	0	0	4	0	90
08	Estágio Curricular Supervisionado II	2	0	0	4	0	90
09	Estágio Curricular Supervisionado III	2	0	0	4	0	90
10	Estágio Curricular Supervisionado IV	2	0	0	4	0	90
11	Estágio Curricular Supervisionado V (EJA)	2	0	0	2	0	60
12	Estágio Curricular Supervisionado VI (Ambientes não escolares)	2	0	0	2	0	60
Total							840

Observação: Existe a possibilidade de redistribuição dos créditos; os professores poderão rever sua prática pedagógica, destinando um crédito para a Educação a Distância em cada área e/ou disciplina.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

CÓDIGO		COMPONENTE CURRICULAR:			
		Libras			
CARGA HORÁRIA EM HORAS					
T	PD	PCC	AEC	PAC	Total
56	08	--	--	--	64
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:					SIGLA:
Departamento de Letras – Instituto de Linguagens					IL
		EMENTA			
Mitos e verdades em relação à Língua Brasileira de Sinais. Estudo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): alfabeto manual, parâmetros linguísticos, relações pronominais e verbais. A língua em seu funcionamento nos diversos contextos sociais. Narrativas pessoais simples. Introdução aos recursos gramaticais da Libras: uso do corpo e do espaço. Vocabulário do ambiente escolar e sinais específicos para o ensino.					
		BIBLIOGRAFIA BÁSICA			
CAMPELLO, A. R. S. Língua Brasileira de sinais . Indaial: UNIASSELVI, 2011.					
FERNANDES, S. et al. Aspectos linguísticos da LIBRAS . Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Estado do Paraná, 1998.					
FERREIRA, L. Por uma gramática de línguas de sinais . Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.					
QUADROS, R. M.; KARNOPP, L.B. Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos . Porto Alegre: Artmed, 2004.					
		BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR			

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D; MAURICIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, Inep, CNPq: CAPES, 2009. Vol. I e II.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. PEREIRA, M. C. C. (Org.). **LIBRAS**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PIMENTA, N. **Números em língua de sinais brasileira**. Direção de Luiz Carlos Freitas. Produção de Nelson Pimenta. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2008. 1 DVD (60 min), DVD, son., color.

CÓDIGO		COMPONENTE CURRICULAR:			
		Psicologia da Educação II			
CARGA HORÁRIA EM HORAS					
T	PD	PCC	AEC	PAC	Total
56	08	--	--	--	64
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:					SIGLA:
Departamento de Psicologia – Instituto de Educação					DPSI-IE

EMENTA

Ementa: O cotidiano escolar. A construção cultural da realidade. Processos identitários. Preconceitos, estereótipos e exclusão social. Relações étnico-raciais. Questões de gênero e sexualidade. Problemas de aprendizagem e fracasso escolar: histórico das explicações psicológicas sobre as dificuldades de aprendizagem. Medicalização na Educação. Deficiência e escolarização. Educação inclusiva.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BOCK, A. M. B.; CHECCIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA & GRUPO DE ORIENTAÇÃO À QUEIXA

ESCOLAR (org).

Medicalização de crianças e adolescentes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

OLIVEIRA, L. R.; BALIEIRO, T. B.; SANTOS, A. O. Racismo e psicologia na escola: diálogos entre Fanon e Freire. **Arq. Bras. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 72, n. spe, p. 94-108, 2020. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 16 maio 2022.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SOUZA, M. P, R. (org). **Ouvindo crianças na escola:** abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010

TULESKI, S.C. Psicologia histórico-cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Vol. 15, nº 1, janeiro/ Junho de 2001: p. 111- 119.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula** - relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. São Paulo: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

PIAGET, J. **O juízo moral da criança.** Trad. Por Elzon Lenardon, São Paulo: Summus, 1994.

TULESKI, S.; BARROCO, S. M. S. (org). **Escola de Vigotski:** contribuições para a Psicologia e a Educação. Maringá (PR): Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

VASCONCELLOS, V, M, R.; SARMENTO, M. J. (org.) **Infância (In)Visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

CÓDIGO		COMPONENTE CURRICULAR:			
		Educação Especial			
CARGA HORÁRIA EM HORAS					
T	PD	PCC	AEC	PAC	Total
48	--	--	--	--	48
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:					SIGLA:
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – Instituto de Educação					DTFE - IE

EMENTA

No âmbito das discussões sobre políticas públicas contemporâneas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a disciplina introduz os/as estudantes nos debates sobre o espaço de formação do/da professor/a da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e sobre os modos de pensar a educação das pessoas com deficiência no Brasil e em Mato Grosso, suas transformações e permanências.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FARIA, A. A. B.; FRANCISCO, C. R.; SILVA, C. S. A institucionalização da Educação Especial em Mato Grosso primeiras aproximações. **Anais do Seminário Educação 2015**. Cuiabá: UFMT, 2015. p. 1432-1441.

GARCIA, R. M. S. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.

Revista Brasileira de Educação, v.18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BOCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.).

Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 15-35.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do**

Esporte,

v. 25, n. 3, p. 9-25, maio/2004.

KASSAR, M. C. M. **Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva:** desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira? **Momento:** diálogos em educação, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade.** São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira:** questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011. DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-19, 2019.

VALLE, J.; CONNOR, D. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VAZ, K.; MICHELS, M. H. O escárnio de uma política: a formação para os professores da Educação Especial. In: MICHELS, M. H. (org.). **A formação de professores em Educação Especial no Brasil:** propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 59-87.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

CÓDIGO		COMPONENTE CURRICULAR:			
		Análise Comportamental Aplicada para Pessoas com Necessidades Especiais			
CARGA HORÁRIA EM HORAS					
T	PD	PCC	AEC	PAC	Total
32	--	--	--	--	32
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:					SIGLA:

Departamento de Psicologia– Instituto de Educação		DPSI - IE
	EMENTA	
Os diferentes modelos analítico-comportamentais de atendimento a pessoas com necessidades especiais. Protocolos de avaliação de habilidades (características e funções) e entrevista aos familiares. Estratégias de avaliação de preferências. Definição de objetivos no tratamento à pessoa com necessidades especiais. Procedimentos de ensino de habilidades diferentes em contextos diversos. Ensino de comportamento verbal. Análise funcional de comportamento problema. Registro e acompanhamento da eficácia no ensino.		
	BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
RIBES INESTA, E. Técnicas de modificação do comportamento: aplicação ao atraso no desenvolvimento. São Paulo/ Rio de Janeiro: EPU, 1980. SCHWARTZMAN, J. S. Autismo infantil. Brasília: CORDE, 1994. SKINNER, B. F. O comportamento verbal. São Paulo: Cultrix, 1978.		
	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	
COOPER J. O.; HERON T. E.; HEWARD W. L. Applied behavior analysis (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2007. GAUDERER, E. C. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área - do especialista aos pais. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social, 1993. LEAR, K. Ajude-nos a Aprender. (Help us Learn: A Self-Paced Training Program for ABA Part 1: Training Manual). Traduzido por Windholz, M. H.; Vatauvuk, M. C.; Dias, I. S.; Garcia Filho, A. P. e Esmeraldo, A. V. Canadá, 2004. WINDHOLZ. M. H. A Terapia Comportamental com Portadores de TID (Transtornos Invasivos de Desenvolvimento). In: "Transtornos Invasivos de Desenvolvimento", 3º Milênio, Walter Camargos Jr. e cols, Brasília, DF – Ministério da Justiça, 2002.		

WINDHOLZ, M. H. **Passo a Passo, Seu caminho:** Guia Curricular para o Ensino de Habilidades Básicas. São Paulo: Edicon, 1988.

CÓDIGO		COMPONENTE CURRICULAR:			
		A perspectiva social da deficiência: psicologia e construções culturais			
CARGA HORÁRIA EM HORAS					
T	PD	PCC	AEC	PAC	Total
32	--	--	--	--	32
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:					SIGLA:
Departamento de Psicologia– Instituto de Educação					DPSI -IE

EMENTA	
A Construção histórica, paradigmas que norteiam o atendimento às pessoas com deficiência. A perspectiva social da deficiência. Especificidades do desenvolvimento da pessoa com deficiência: Deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla. Vivências sociais, escolares e afetivas na experiência com a deficiência.	

BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
COTRIN, J. T. D. Psicologia e Educação Especial: perspectivas históricas e políticas. Cuiabá, MT: Edufimt, 2013. FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf. MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em: TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. Em: TANAMACHI, E.R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. Psicologia e Educação: desafios teórico-	

práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. **Um olhar sobre a diferença**: integração, trabalho e cidadania. Campinas, Papirus, 1998.

BAUMEL, R.; SEMEGHINI, I. (orgs). **Integrar/Incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. COSTA, D. A. F. **Fracasso escolar**: diferença ou deficiência. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

GOFFMAN, E. **Estigma** - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. RJ: Sette Letras, 1995.

MAZZOTTA, M. J. S. A **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 1996.

CÓDIGO		COMPONENTE CURRICULAR:			
		Educação Inclusiva no Brasil			
CARGA HORÁRIA EM HORAS					
T	PD	PCC	AEC	PAC	Total
48	--	--	--	--	48
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE:					SIGLA:
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação – Instituto de Educação					DTFE - IE

EMENTA

Realizar reflexão sistemática sobre as políticas públicas de inclusão escolar e suas articulações com os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil contemporâneo. Interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. As concepções de Necessidades Educacionais Especiais e de Atendimento Escolar Especializado. Desenho Universal na Aprendizagem e inclusão escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CARVALHO, S. P. T. **Educação Inclusiva**. Cuiabá: UAB/ UFMT, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

**BIBLIOGRAFIA
COMPLEMENTAR**

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

CARVALHO, S. P. T. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de Educação Básica de Cuiabá-MT**. Tese (Doutorado em Educação). Cuiabá: UFMT, 2017.

GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

KASSAR, M. C. M. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano**. Educação e Sociedade, v. 37, n. 137, p.1223-1240, out./dez. 2016.

PLETSCH, M. D. et al. (org.). **Acessibilidade e desenho universal aplicado à aprendizagem na educação superior**. Nova Iguaçu: ObEE, 2020.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

COMPONENTE CURRICULAR: Psicologia e Educação			
Unidade Acadêmica ofertante: Departamento de Psicologia			Sigla: PSI
Carga horária total:		80h	
Ch teórica: 64	Ch prática: **	Ch PCC: 16	Ch aula de campo: **

EMENTA

Introdução à Psicologia da Educação: a constituição histórica da Psicologia enquanto área de conhecimento e campo de estudo dos fenômenos educativos. O estudo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem: principais abordagens e implicações para as teorias e práticas educacionais. Necessidades educativas atuais e a contribuição da diversidade teórica da Psicologia: educação inclusiva, relações de gênero, étnico-raciais e sexualidade, relação entre professor e estudante, entre outras. Importância do conhecimento psicológico e da aproximação multidisciplinar para a formação docente.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AQUINO, J. G. (org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: 2001.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997. LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOGUEIRA, Ana Lucia Horta (Org.) et al. **Psicologia, educação e as temáticas a vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AQUINO, J. G. (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem**: comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Artmed, 1999. PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. 18. edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

COMPONENTE CURRICULAR: Educação e Inclusão			
Unidade Acadêmica ofertante: Departamento de Psicologia		Sigla: PSI	
Carga horária total:		64h	
Ch teórica: 64	Ch prática: **	Ch PCC: **	Ch aula de campo: **

EMENTA

Educação em direitos humanos. História dos direitos humanos e suas implicações para o campo educacional. Espaços Educativos formais e não- formais. Princípios da Educação inclusiva. Concepções: deficiência e deficiente; diferenças e inclusão. Acesso e permanência do deficiente nos contextos educativos escolares. Políticas de educação inclusiva em escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Culturas inclusivas. Contextos educativos inclusivos. Necessidades educativas especiais. Acessibilidade física e tecnológica ao deficiente. Corpo, sexualidade e alteridade no contexto das deficiências. Educação em direitos humanos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação; 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília: Casa Civil; 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 abr. 2016.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**; Rio de Janeiro: DP&Alli, 2008.

COTRIN, J.T.D. **Psicologia e Educação Especial**: perspectivas históricas e políticas. Cuiabá (MT) Edufimt, 2013.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. T. Campinas: Autores Associados, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca: UNESCO; 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AMARO, D. G. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. AQUINO, J. G. (org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2010.

FÁVERO, E.A.G. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. Teoria crítica e educação inclusiva. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.134-150, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28%20Jose.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: 25 abr. 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. In: **Investigar em Educação - IIª Série**, Número 1, 2014 - Disponível em: <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf.pdf>. Acesso em: 10 abr 2016. SPROVIERI, Maria Helena Siqueira; ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco B. **Deficiência mental**: sexualidade e família. Barueri: Manole, 2005.

COMPONENTE CURRICULAR: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS			
Unidade Acadêmica ofertante: Departamento de Educação			Sigla: EDU
Carga horária total:		64h	
Ch teórica: 64	Ch prática: **	Ch PCC: **	Ch aula de campo: **

EMENTA

Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais: aspectos histórico-sociais, cognitivos, linguísticos e culturais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Muller. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira**. Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf>.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FELIPE, Tanya A. MONTEIRO, Myrna S. **Libras em contexto**. Rio de Janeiro: WallPrint,

2008.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. Em Skliar, Carlos (org) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Editora mediação. Porto Alegre. 1998. STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 29.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão**: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/06/Tesis_Strobel_20082.pdf

COMPONENTE CURRICULAR: Alfabetização e Letramento			
Unidade Acadêmica ofertante: Departamento de Educação			Sigla: EDU
Carga horária total:		80h	
Ch teórica: 64	Ch prática: **	Ch PCC: 16	Ch aula de campo: **

EMENTA

Alfabetização e letramento na Educação Infantil: concepções e tendências. Métodos e técnicas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. Aspectos teóricos e práticos da alfabetização voltada para a Educação Especial. Alfabetização e materiais didáticos: propostas oficiais e alternativas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e Letramento**. São Paulo: EdUNESP, 2004
SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos Ano 1: Unidade 1, Unidade 2 e Unidade 3. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_4_19112015.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_5_19112015.pdf

MORAES, Artur. **Concepções e metodologias de alfabetização**: porque é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf

MORTATTI, Maria do Rosário. História dos Métodos de alfabetização no Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 11 maio 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e Letramento**. São Paulo: EdUNESP, 2004
SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, 2012.

PEDAGOGIA – LICENCIATURA - UNIC	
COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Educação Inclusiva	Desenvolvimento Humano: Aspectos Gerais. Direitos Humanos: Educação Como Direito de Todos. Sistema Educacional Inclusivo: Avanços e Desafios. Escola Para Todos: Gestão e Estratégias Pedagógicas em Foco

SILVA, Michela Carvalho da. Educação Inclusiva. Porto Alegre: Grupo A, 2017. TOMAZELI, Luciane. Educação Inclusiva Aplicada às Deficiências: Visual, Auditiva, Física e Intelectual. São Paulo: Contentus, 2020. LOPES, Joseuda Borges Castro. Educação inclusiva. Porto Alegre: Sagah, 2018 BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. Educação inclusiva. São Paulo: Saraiva, 2014. SANTOS, Tatiana dos; BARBOSA, Regiane da Silva. Educação inclusiva. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.	
PEDAGOGIA – LICENCIATURA - UNIC	
COMPONENTE CURRICULAR	EMENTA
Libras - Língua Brasileira De Sinais	Fundamentos Históricos e Conceituais da Educação de Surdos. O Surdo na Escola. Aspectos Linguísticos e Culturais Da Libras.
CHOI, Daniel... [et al.]. Libras: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Libras: língua brasileira de sinais. Londrina: Editora e Distribuidora Educational, 2017. MORAIS, Carlos Eduardo Lima de...[et al.]. Libras. 2. ed. Porto Alegre: SAGAH, 2018. QUADROS, Ronice Muller de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Grupo A, 2007. QUADROS, Ronice Muller de. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011. SILVA, Rafael Dias (org.). Língua brasileira de sinais: libras. São Paulo: Pearson Educacion do Brasil, 2015.	

ANEXO II

OS CONTEXTOS E DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

O PPC do curso de Pedagogia da UFMT, como descrito no documento, aponta para o compromisso da instituição com a formação de pedagogos com base em práticas pedagógicas inovadoras e abordagens interdisciplinares. A instituição, em seu PPC, apresenta ênfase na pesquisa e extensão, e enaltece a necessidade de oportunizar estágios em escolas públicas e privadas. É possível dizer que o PPC da instituição apresenta, no currículo, disciplinas relacionadas à diversidade e inclusão.

Contexto histórico do curso de Pedagogia na UFMT.

O curso de Pedagogia, em Mato Grosso, começou a ser ministrado em 1969, pelo Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá [ICLC] e, era caracterizado como licenciatura plena e oferecia a habilitação para Administração Escolar de 1º e 2º Graus e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino de 2º Grau. No processo seletivo de 1968 foram ofertadas, nos dois semestres, 80 vagas, todas para o horário noturno. Mais tarde, foram oferecidas habilitações para Supervisão Escolar, Orientação Educacional, seguindo as prescrições estabelecidas no Parecer nº 252/1969, que instituiu o currículo mínimo para o curso de Pedagogia. A UFMT foi criada pela Lei 5.647, de 10 de dezembro de 1970 e o Curso de Pedagogia regulamentado por meio da Resolução nº 47/77. No ICLC, o curso de Pedagogia e os cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química, Geografia, Letras e História Natural integravam a Faculdade de Educação que foi oficializada em 16 de dezembro de 1969, em substituição à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cuiabá. (UFMT, 2022)

Processo de elaboração do PPC na UFMT.

O presente Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), foi elaborado como resultado de inúmeras discussões com a comunidade acadêmica da UFMT, durante os anos de 2015 a 2021. Este PPC faz parte das medidas de reestruturação geral do curso, em busca da melhoria na

qualidade do processo ensino-aprendizagem e da atualização curricular, visando a formação de um perfil profissional desejado para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modalidade presencial. (UFMT, 2022)

O que consta no PPC da pedagogia da UFMT em relação ao Currículo do curso:

[...] os fundamentos orientadores do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia IE/UMT, nos pressupostos éticos, políticos e epistemológicos, visualizados na ação por uma formação, em que a humanização dos processos de vida coletiva, em seu amplo espectro cultural, político, social e econômico, seja o imbricamento do fazer profissional nas suas várias nuances: ênfase anos iniciais do Ensino Fundamental de 09 anos, na formação pedagógica-educativa do Profissional Pedagogo em múltiplos contextos de Formação Humanas e na Gestão de Instituições Educativas. Nesta presente proposta a carga horária total mínima ficou com 3.344; dessas 400 horas são destinadas a Vivências em contextos pedagógicos (Prática como Componente Curricular – vide Regulamentado no apêndice D) e 400 horas de estágio curricular supervisionado, compondo assim o eixo III; 2.544 horas dedicadas ao desenvolvimento dos eixos I e II, sendo que do total da carga dessa matriz, dez por cento (10%) está reservado para as AECs - Atividades de Extensão Curricularizadas sendo um total de 336 horas. Os conteúdos específicos da área de formação – seus fundamentos e metodologia –, fundamentos da educação, políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras, educação especial direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e Educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Dec. Nº 4.281, de 25 de junho de 2002), foram distribuídos nos competentes curriculares da matriz curricular do curso e nas disciplinas específicas de formação, como determinado na legislação vigente e destacados abaixo: Quanto a Libras é um componente obrigatório para as Licenciaturas (Decreto nº5.626/2005) e no Curso de Pedagogia/IE/UFMT será ofertada no primeiro semestre, com uma carga horária total de 64 horas, cuja oferta é realizada pelo Instituto de Linguagens [...] e, quanto a Educação Especial será ofertada como componente obrigatório no Curso de Pedagogia/IE/UFMT, no primeiro semestre, com uma carga horária total de 64, [...]. A proposta curricular do curso intenta garantir, ao longo do processo formativo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias à docência. Para tanto, esta proposta curricular compreende, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho docente, atividades de monitoria, de estágio curricular, de pesquisa, de extensão, de participação em eventos científicos e em outras atividades teórico-práticas (vide regulamento no Apêndice P) que ampliem as experiências dos graduandos e consolidem sua formação profissional e política. O currículo está constituído por três **Eixos** dinamizados pelos princípios que orientam o projeto de formação, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais. São eles: **Eixo I – Estudos Básicos; Eixo II - Estudos de Formação Profissional e Eixo III – Estudos Integradores do trabalho docente.** Estes eixos estão articulados de tal forma a proporcionar aos graduandos, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-

metodológicas próprias do trabalho docente, além de oportunizar a inserção na realidade socioeducacional desde o início do curso.

O que consta no PPC do curso de pedagogia da UFMT em relação ao pedagogo egresso, e sua atuação na docência é:

[...] prioritariamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em múltiplos espaços e contextos pedagógicos. Em disciplinas específicas do ensino Médio na modalidade Normal, de apoio educacional especializado em outras modalidades e em formas de atendimento e adotadas em instituições escolares públicas e particulares, e sistemas prisionais; como docente de Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos; como *docente de Educação Especial ou especializado em instituições que atendem crianças, jovens ou adultos com ou sem necessidades educacionais especiais em razão de suas deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*. (UFMT, 2022), (*Grifo nosso*)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS – UFR

O PPC do curso de Pedagogia da UFR apresenta uma forte ênfase na teoria pedagógica e na pesquisa acadêmica. Segundo consta no documento, os acadêmicos são incentivados a desenvolver uma compreensão aprofundada dos fundamentos da educação e a contribuir para a produção de conhecimento na área, e os estágios são parte integrante do currículo. O documento esclarece, ainda, que a abordagem da UFR está na formação de pedagogos capazes de atuar não apenas nas salas de aula, mas também como pesquisadores e formuladores de políticas educacionais.

Contexto histórico da criação do curso de Pedagogia na UFR.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Câmpus Universitário de Rondonópolis/UFMT, foi criado pela Resolução CD nº 012/81, de 27 de janeiro de 1981, autorizado pela Resolução/CONSEPE nº 008/81, em 10 de março de 1981, reconhecido pela Portaria/MEC nº 146, de 21 de fevereiro 1986, publicada no D.O.U., em 24 de fevereiro de 1986. Do ponto de vista legal, teve como base a Lei 5692/71, Cap. V, que rege sobre a formação de profissionais da educação e pela Resolução nº. 02/79, art. 1º, da política de formação de professores para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º. Grau e de Especialistas. O projeto inicial do referido curso, elaborado no ano de 1980, atendia duas habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar, com seus currículos plenos definidos pelas Resoluções/CONSEPE

n. 019/81 e 020/81, ambas de 10 de março 1981. Em 20 de março de 2018, através da 13.637, foi criada a Universidade Federal de Rondonópolis, por desmembramento do campus da Universidade Federal de Mato Grosso.

Processo de elaboração do PPC na UFR.

Os docentes do Curso de Graduação em Pedagogia do Câmpus Universitário de Rondonópolis, cientes dos desafios sociais, políticos e profissionais apresentados aos professores, gestores escolares e educadores sociais, têm a clareza de que é preciso continuamente priorizar e ampliar o atendimento da formação dos pedagogos, profissionais que atuarão na docência, gestão e pesquisa, com a máxima qualidade. Para tanto, faz-se necessário a implementação de uma nova proposta de reestruturação do curso, visando contemplar as demandas sociais e educacionais ligadas à atuação e à formação do pedagogo, as quais refletem diretamente no perfil profissional a ser formado no curso de graduação, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP N.1, de 15 de maio/2006), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível de graduação, formação pedagógica de graduados e à formação continuada (Resolução N.2 CNE/CP de julho/2015), bem como em atendimento às normativas da UFMT, especificamente: a Resolução CONSEPE Nº 118 de 2014, que aprova as normas para reelaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação e a Nota Técnica PROEG 01/2016 que estabelece parâmetros para assegurar a revisão desses PPCs.

O que consta no PPC da pedagogia da UFR em relação ao Currículo do curso:

A proposta de Matriz Curricular para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, [...], está estruturada em torno de três dimensões que visam promover um aprofundamento constante e gradual em articulação com os objetivos do curso e do perfil profissional a ser formado. Sendo essas dimensões: 1) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; 2) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional; 3) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. Para contemplar o desenvolvimento das três dimensões da formação do pedagogo mencionadas, a Matriz Curricular do curso está estruturada em três núcleos, [...]: I – Núcleo de estudos básicos: Pautando-se na diversidade e na multiculturalidade da sociedade brasileira que situa historicamente a educação escolar e desafia à atuação docente, o Curso de Graduação em Pedagogia, [...] concentra estudos e reflexões das áreas específicas e interdisciplinares da formação docente, do campo educacional, dos fundamentos e metodologias de ensino e das diversas realidades, situações e contextos educativos. Assim, agrega conhecimentos relativos aos Fundamentos da Educação, ao Currículo, à Didática e às Metodologias de Ensino, à Política e Gestão da Educação, à pesquisa inerente ao conhecimento das diferentes realidades educacionais. II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos: Esse Núcleo está voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo Projeto Pedagógico do Curso que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, dentre outras possibilidades, investigações sobre processos educativos e de gestão em

diferentes instituições; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplam a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras. III – Núcleo de estudos integradores: Proporcionará atividades para enriquecimento curricular, compreendendo, para tanto, a participação em: seminários, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, orientados ou propostos por docentes do quadro efetivo [...] ou por instituições parceiras; atividades práticas, que propiciarão vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; atividades de comunicação e expressão cultural.

O que consta no PPC do curso de pedagogia da UFR em relação ao pedagogo egresso, e sua atuação na Docência é:

Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social, entre outras; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de acesso à escola na idade própria; trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças; relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, de gêneros, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; participar da gestão das instituições em que atuem, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; utilizar, com propriedade, instrumentos

próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes; procurar manter-se ligado à universidade, seja pela participação em eventos ou seminários que envolvam discussões sobre a docência, seja em grupos de pesquisa, quando poderá atualizar-se, discutir sobre suas necessidades e dificuldades, socializando experiências e práticas de docência e de gestão com seus pares, auxiliados por um ou mais professores da universidade, oportunidade em que poderão potencializar seus conhecimentos na/pela participação em diferentes dimensões e espaços em que atuam os egressos da pedagogia.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT

O PPC do curso de Pedagogia da Unemat destaca sua missão de formar pedagogos para atuar em todas as regiões, com destaque para o interior do estado. Isso se reflete em um currículo que aborda especificamente desafios e necessidades das comunidades onde está inserida esta Universidade, incluindo práticas de educação intercultural e contextualizada. Os estágios e vivências em escolas rurais e assentamentos são parte integral do programa, proporcionando aos acadêmicos uma compreensão profunda das realidades educacionais fora dos centros urbanos.

Contexto histórico da criação do curso de Pedagogia na Unemat.

A estrutura curricular do primeiro Curso de Pedagogia de Cáceres, elaborada em 1986, apresentou em sua matriz um curso destinado à Habilitação para Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus. Três anos depois o curso sofreu as primeiras alterações; reformulou-se o ementário das disciplinas e integralizaram-se os currículos das habilitações com o intuito de organizar o processo para autorizar o funcionamento do Curso, que só aconteceu em 22 de agosto de 1989, através do Parecer 036/89 da Câmara de Ensino de Segundo Grau e Ensino Superior do Conselho Federal de Educação. A partir dezembro de 1991 em virtude dos inúmeros problemas relacionados à integralização da matriz curricular, iniciaram-se as discussões de avaliação da Matriz do Curso de Pedagogia da Fundação de Ensino Superior de Cáceres, tendo em vista a necessidade de se definir o perfil profissional do pedagogo. Em julho de 1992 as discussões foram retomadas, impulsionadas pelo trabalho de reconhecimento do Curso. Somente em 1995, o trabalho foi encerrado dando origem à proposta de Licenciatura em Pedagogia com habilitações em: Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino de Primeiro Grau, Educação Pré-Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Escolar, Educação Especial e Educação de Adultos que foi aprovada e possibilitou o reconhecimento do Curso que ocorreu por meio da Portaria n. 1.479, de 06 de dezembro de 1995, do Ministério da Educação e do Desporto. Em 1997,

com base na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), iniciaram-se discussões sobre o Projeto Político Pedagógico: disposição das disciplinas na matriz curricular, terminologias, carga horária, concepção de pesquisa, prática de ensino e didática e, também, com relação ao perfil do profissional. Essa discussão culminou com a proposição da nova habilitação: Docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, em 30 de abril de 1999, por meio da Portaria n. 196/99-SEDUC/MT. O curso foi reconhecido por três anos através da Portaria n. 529/00-SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial do Estado no dia 02 de fevereiro de 2001. No segundo semestre de 2002, foram feitas discussões sobre a reformulação do curso, tendo como fundamento a Resolução CNE/CP nº 01/02, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação Plena e a Resolução CNE/CP nº 02/02, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Em conformidade com essas orientações, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental passou a funcionar a partir do segundo semestre de 2003, sendo o curso reconhecido por cinco anos, através da Portaria n. 267/04 - CEE/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Em maio de 2006, o CNE – Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país. As Diretrizes aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Avaliações do CEE/MT — Conselho Estadual de Educação. A partir das considerações normativas, análises, debates e deliberações coletivas revisou-se a matriz curricular do curso de Pedagogia do *Campus Universitário “Jane Vanini”*. Assim, formulou-se a presente proposta de Curso que, fundamentalmente, atende mais detalhadamente as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, especialmente na definição mais precisa e na articulação dos Núcleos de Estudos, na definição do eixo integrador da formação a partir da articulação entre o processo da pesquisa e a imersão no campo de trabalho, na delimitação e priorização das ênfases formativas e na reafirmação e incorporação dos princípios fundamentais da relação teoria-prática e da interdisciplinaridade.

Processo de elaboração do PPC na UNEMAT.

Procurando atender as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em 2007 foi apresentado novo Projeto Pedagógico para o Curso de Graduação em Pedagogia do Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres da UNEMAT, sendo a docência a base da formação oferecida. Com base nesse Projeto, o Curso foi reconhecido por 05 anos, através da Portaria n. 036/09 - CEE/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, de 28 de agosto de 2009 e, ainda, republicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, de 14 de outubro de 2009. Em 2011, publica-se a Instrução Normativa 004/2011-UNEMAT, que dispõe sobre os procedimentos de migração e revisão das matrizes curriculares dos cursos de graduação

ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso para a implantação do sistema de crédito em todas as suas modalidades e dá outras providências. Para atender as disposições contidas nessa Instrução Normativa, deflagrou-se um processo de discussão das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia da UNEMAT, sob a coordenação integrada dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE's) dos cursos de Pedagogia de Cáceres, Juara e Sinop, em estreita e contínua articulação com os conjuntos dos docentes dos respectivos cursos. Nesse processo, levou-se em conta, além da própria Instrução Normativa 004/2011-UNEMAT, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 01/2006), as Resoluções do CONEPE/UNEMAT — Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão referentes ao TCC (Resolução nº 030/2012 – CONEPE), ao Estágio Supervisionado (Resolução nº 029/2012 – CONEPE) e à Equivalência (Resolução nº 031/2012 – CONEPE). Além do atendimento às normas, o processo de discussão, coordenado pelos NDE's, abrangeu também o processo avaliativo interno dos cursos e a consideração da situação dos mesmos perante as avaliações do CEE/MT — Conselho Estadual de Educação. A partir das considerações normativas, análises, debates e deliberações coletivas revisou-se a matriz curricular do curso de Pedagogia do *Campus* Universitário “Jane Vanini”. Assim, formulou-se a presente proposta de Curso que, fundamentalmente, atende mais detalhadamente as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, especialmente na definição mais precisa e na articulação dos Núcleos de Estudos, na definição do eixo integrador da formação a partir da articulação entre o processo da pesquisa e a imersão no campo de trabalho, na delimitação e priorização das ênfases formativas e na reafirmação e incorporação dos princípios fundamentais da relação teoria-prática e da interdisciplinaridade.

O que consta no PPC da pedagogia da UNEMAT em relação ao Currículo do curso:

O Curso de Pedagogia do Campus Universitário “Jane Vanini”, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), terá como enfoque a formação inicial do profissional para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e em espaços não-escolares. O currículo do Curso de Pedagogia, que se apresenta neste Projeto, coloca-se como um percurso especificamente pensado para propiciar a constituição da identidade do Pedagogo. Contudo, como parte constitutiva desse caminho, se reconhece e se enfatiza a necessidade da formulação e da execução de políticas que instituam mecanismos capazes de enfrentar algumas das situações, que agudizam cada vez mais. Uma dessas situações é caracterizada pelas deficiências de leitura e escrita, que são estruturais e históricas no processo de escolarização do País. Outra situação refere-se ao vertiginoso desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, cujos resultados são perversamente distribuídos, e que tem impactado a sociedade brasileira e, de modo específico, a comunidade educacional. Ainda, como mais uma situação desafiadora, coloca-se a necessidade do ***aprofundamento da formação do pedagogo, para atuação em classes que incluem diferenças acentuadas, decorrentes de necessidades educacionais especiais apresentadas por uma parcela significativa dos estudantes que têm garantido constitucionalmente o direito ao acesso à educação escolar.*** E, por último, apresenta-se a questão do reconhecimento da LIBRAS como uma língua própria e específica de um imenso contingente de brasileiros, que coloca desafios enormes aos profissionais da educação, especialmente ao exercício

da docência em instituições que não dispõem do aparato necessário para a inclusão efetiva desse contingente populacional no processo de escolarização. O currículo do curso de Pedagogia traz alguns elementos disciplinares voltados para essas situações. Porém, a magnitude dessas situações exige também, uma vigorosa política que articule atividades de ensino, pesquisa e extensão, na perspectiva de um enfrentamento mais incisivo, que reforce as atividades curriculares. Além dessas políticas, o efetivo desenvolvimento do currículo proposto necessita de alguns elementos estruturais: organização e funcionamento de um Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicológico; além de Laboratórios de Ensino, de informática, de brinquedos, de multimídia, de pesquisa, dentre outros.(grifo de quem?)

O que consta no PPC do curso de pedagogia da UNEMAT em relação ao pedagogo egresso, e sua atuação na docência é:

O Curso proposto prioriza a formação do Licenciado em Pedagogia, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, também oferta elementos formativos para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos e para a atuação educativa em espaços não-escolares. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/06, compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico- raciais e produtivas, as quais envolvem conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, marcado pelo diálogo entre sujeitos com diferentes visões de mundo (Brasil, 2006). A partir dessa priorização e dessa compreensão da docência, o egresso do curso de Pedagogia, conforme Resolução citada acima, deverá estar apto a:

- a) atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social; b) fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; c) trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; d) reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; e) ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; f) relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; g) promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; h) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; i) demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, *necessidades especiais*, escolhas sexuais, entre outras; j) desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área

educacional e as demais áreas do conhecimento; l) participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; m) participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; n) realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; o) utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; p) estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes, e, q) compreender a escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania.(grifo de quem)

UNIVERSIDADE DE CUIABÁ – UNIC

O PPC do curso de Pedagogia da UNIC enfatiza uma abordagem prática e voltada para a formação de pedagogos aptos a atuar imediatamente nas salas de aula. O currículo inclui estágios desde os primeiros semestres e promove a aquisição de habilidades pedagógicas práticas. Além disso, como consta no documento, a UNIC oferece flexibilidade, permitindo que os acadêmicos escolham entre diferentes ênfases, como Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Gestão Educacional.

Contexto histórico da criação do curso de Pedagogia na UNIC.

A Universidade de Cuiabá - UNIC, foi credenciada pela Portaria, Decreto nº 95.753, publicada no Diário Oficial da União em 29/02/1988. Está cadastrada no Ministério da Educação sob código nº 780 e iniciou suas atividades letivas em 1988. Essa. A instituição foi criada em 19 de abril de 1988, como FIC – Faculdades Integradas de Cuiabá, sendo a primeira faculdade privada do estado do Mato Grosso, instalada no Departamento de Ação Social Arquidiocesano da Cúria Metropolitana de Cuiabá. Neste mesmo ano, a FIC protocola o projeto, junto ao Conselho Federal de Educação, para transformar as faculdades na Universidade de Cuiabá – UNIC. Em 20 de fevereiro de 1992, por meio do Parecer CFE Nº 129/92, o Conselho aprova o projeto e estabelece uma Comissão para acompanhar as atividades da instituição por um período de três anos. Após o acompanhamento, a Comissão apresenta seu relatório final recomendando o reconhecimento da FIC como Universidade de Cuiabá – UNIC. Atualmente esta Instituição de Ensino Superior - IES é mantida pela PITAGORAS - SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SOCIEDADE. Sendo a pedagogia um dos primeiros cursos ofertado pela Instituição.

Processo de elaboração do PPC na UNIC.

[...] o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia foi construído coletivamente, e é implementado por meio do seu Núcleo Docente Estruturante (NDE), órgão que elabora e acompanha a consolidação do projeto em sintonia com o colegiado do curso. O processo de elaboração do PPC considerou a concepção de um curso superior que venha a se concentrar na aprendizagem, no aluno e no professor. Cabe ao NDE zelar para que esse documento se reflita como o produto de olhares atentos ao perfil do profissional, às competências e habilidades, aos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), à matriz curricular, à metodologia de ensino, às atividades de aprendizagem e ao processo de avaliação, de modo que todos sejam objetivos de discussões, de revisão de paradigmas, de mudança de modelos mentais, de hábitos e de culturas.

O que consta no PPC da pedagogia da UNIC em relação ao Currículo do curso:

O processo de concepção e organização da matriz curricular e,

consequentemente, das disciplinas que a compõem, segue um percurso [...] *que* [...] se inicia com a definição das competências que subsidiam o ensino crítico, reflexivo e criativo por meio do desenvolvimento de conteúdos curriculares que contemplam saberes fundamentais à construção do **perfil do egresso**. O foco da construção da disciplina como elemento fundador resultante no currículo é desviado sem, contudo, deixar de ser considerada sua importância no conjunto organizado que compõe a estrutura de uma matriz curricular. Deste modo, compreende-se que, [...] as competências podem ser compreendidas como aptidões adquiridas quando da junção e coordenação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que permitem ao aluno constituir domínio suficiente para exercer, de modo eficaz e eficiente, as atividades requeridas no contexto do trabalho, nas diversas áreas de atuação de sua profissão. Essa capacidade de mobilizar recursos cognitivos em resposta às diversas situações determina a seleção das técnicas apropriadas (o fazer associado ao aplicar, às habilidades exigidas pela prática) e suporta a definição dos conteúdos que devem ser ministrados em uma disciplina. O currículo é visto como conjunto integrado e articulado de situações-problema didaticamente organizadas para promover aprendizagens significativas e funcionais, de modo a desenvolver competências, previstas no perfil do egresso. A Instituição trabalha o currículo por competências, no qual o professor tem o papel de mediar o processo de ensino-aprendizagem e o aluno passa a ser responsável pelo ato de aprender e de construir a trajetória de sua aprendizagem, em contraposição ao ensino tradicional, no qual o professor transmite uma gama de conteúdos e o aluno os absorve passivamente. Nessa construção, é assumido o conceito de que uma disciplina consiste na soma de competências. As derivações da competência em seus componentes constitutivos dependem, porém, da categorização das disciplinas, a saber: disciplinas de fundamentos ou disciplinas profissionalizantes. (grifo)

O que consta no PPC do curso de Pedagogia da UNIC em relação ao pedagogo egresso, e sua atuação na Docência é:

[...] que o egresso do curso [...], seja um Pedagogo capacitado para atuar de forma crítica, ética, humanista, sustentável, investigativa, inovadora e contextualizada, como professor na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como gestor pedagógico e educacional nos diversos níveis e modalidades da educação básica. Podendo, assim, também atuar em espaços não formais, em funções em que a relação pedagógica se faça presente, buscando potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos educandos por meio da atitude investigativa e de gestão da sala de aula, para a identificação, intervenção e implementação de soluções que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva diversa e inclusiva. Devem apresentar sólida formação teórico-prática e cultural, além de competências comunicativas e sociais, adequadas à sua atuação. O profissional egresso do curso de Pedagogia será capacitado para atuar, de forma crítica, ética, estética, humanista, sustentável, investigativa, inovadora e contextualizada, na Educação Infantil, nas séries iniciais da Educação Básica, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial em instituições escolares públicas e privadas, além de poder desempenhar atividades de coordenação pedagógica, supervisão e administração escolar. Atuar na gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares não-escolares; Conhecer, analisar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações

legais no contexto educativo; espaço (docentes, discentes e demais), e no atendimento às famílias e/ou comunidade, em uma perspectiva integral, diversa e inclusiva. [...] o egresso necessitará conhecer para ser capaz de desenvolver em suas atividades nas diversas áreas da sua profissão, articulando-as com suas realidades locais e regionais. Destaca-se que as competências que serão desenvolvidas ao longo do curso estão no Anexo do documento. [...] espera-se que o egresso assuma o compromisso de atuar no seu contexto socioeconômico e político, sendo um profissional e cidadão comprometido com os interesses e desafios da sociedade contemporânea e capaz de acompanhar a evolução científica e tecnológica da sua área, mantendo adequado padrão de ética profissional, conduta moral e respeito ao ser humano. Busca potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos educandos por meio da atitude investigativa e de gestão da sala de aula, para a identificação, intervenção e implementação de soluções que contribuam para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva diversa e inclusiva.

ANEXO III

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CÂMARA DOS DEPUTADOS

Centro de Documentação e Informação

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

CAPÍTULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

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

§ 3º A oferta de Educação Especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização

específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

ANEXO VI

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Brasília - janeiro de 2008

GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC

Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial

Claudia Maffini Griboski - Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

Colaboradores

Antônio Carlos do Nascimento Osório - Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, Educação Especial e direito à educação.

Cláudio Roberto Baptista - Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith - Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987).

Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações *Journal of International Special Education* e da *Revista Brasileira de Educação Especial*. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Egler Mantoan - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Muller Quadros - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações *Espaço-INES*, *Ponto de Vista- UFSC* e *Sign Language & Linguistics*.

Soraia Napoleão Freitas - Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e Educação Especial.

I – APRESENTAÇÃO

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

II- MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A Educação Especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº.

4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a instigar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

(p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades

educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar

os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte 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 de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as

temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e Educação Especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da Educação Especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

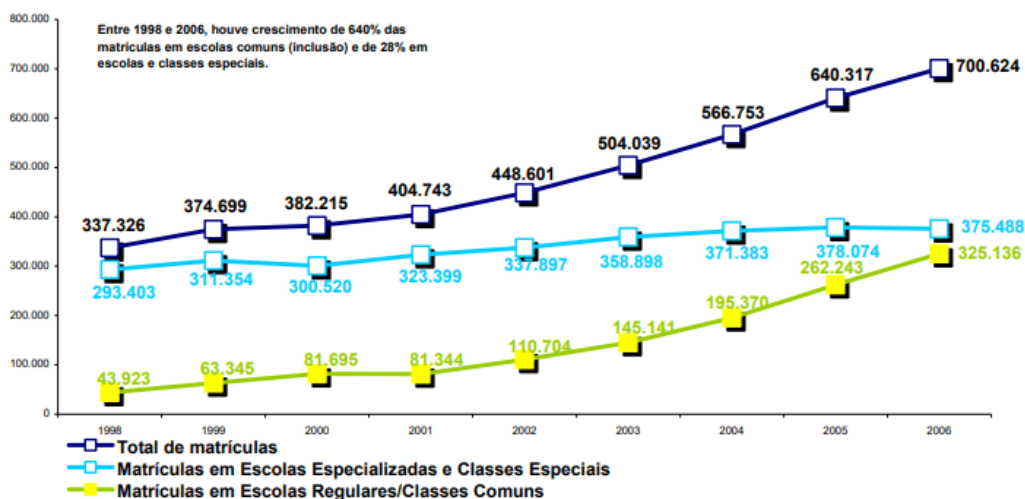
O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

III - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

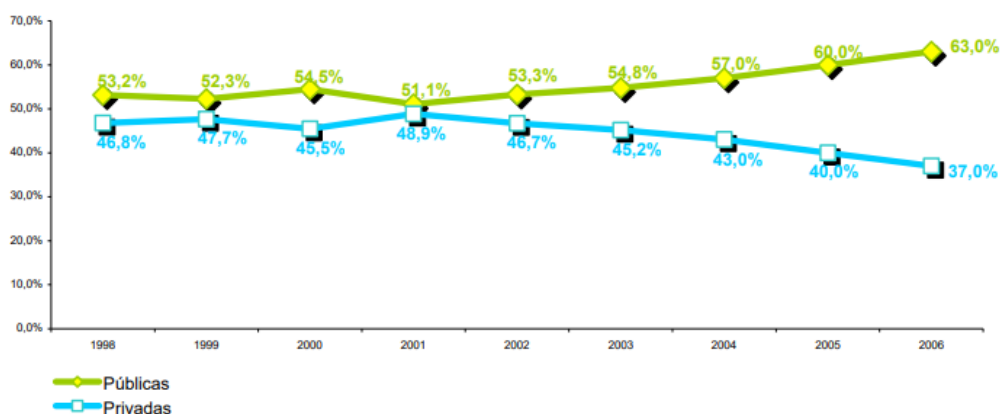
O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na Educação Especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela Educação Especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Os dados do Censo Escolar/2006, na Educação Especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na Educação Infantil, 466.155 (66,5%) no Ensino Fundamental, 14.150

(2%) no Ensino Médio, 58.420 (8,3%) na Educação de Jovens e Adultos, 46.949 (6,7%) na Educação Profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na Educação Profissional (técnico).

No âmbito da Educação Infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.

O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.

A evolução das ações da Educação Especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela Educação Especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na Educação Especial, em 1998, 3,2% possuíam Ensino Fundamental; 51% possuíam Ensino Médio e 45,7% Ensino Superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na Educação Especial, 0,62% registraram somente Ensino Fundamental, 24% registraram Ensino Médio e 75,2% Ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% desses professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a Educação Especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da Educação Especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais

dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender às diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da Educação Especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

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.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

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

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas

comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB

9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. Censo Demográfico, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de
jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com
Deficiência, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios
e programas. Brasília: MEC, 2007.