UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THAIS CECÍLIA BELLAVER DE ALMEIDA PELLEGATTI

COMPONENTES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA DA UFAC: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES

RIO BRANCO – ACRE
2019

THAIS CECÍLIA BELLAVER DE ALMEIDA PELLEGATTI

COMPONENTES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA DA UFAC: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES

Texto de defesa apresentado ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Banca Examinadora

Tânia Mara Rezende Machado –UFAC (Orientadora)

Carina Elisabeth Maciel -UFMS (Membro Externo)

Igo Barreto Pereira –UFAC (Membro Interno)

Pelegrino Santos Verçosa-UFAC- (Suplente)

RIO BRANCO – ACRE
2019

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

P386c Pellegatti, Thais Cecília de Almeida, 1991 -
Componentes curriculares de educação especial nos currículos de licenciatura da UFAC: representações de professores; orientadora: Prof.ª. Drª. Tânia Mara Rezende Machado. – 2019.
99 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2019.
Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Educação especial. 2. Currículo. 3. Licenciatura. I. Machado, Tânia Mara Rzende (orientadora). II. Título.

CDD:370

Bibliotecária: Irene de Lima Jorge CRB-11º/465

Dedico este trabalho à todos os professores que já passaram pela minha vida e me fizeram chegar até aqui, em especial ao professor Marcos Nicol Giusti, minha eterna inspiração.
A todos os professores que lutam, diariamente, por uma educação justa, de qualidade e igualitária, meu eterno respeito, admiração e agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Acre, por manter o Programa de Pós-Graduação em Educação.

A Capes pela bolsa de estudo, a qual me possibilitou dedicação exclusiva a pesquisa realizada.

Esse mestrado não foi construído por duas ou quatro mãos. Foi construído por inúmeras mãos, cada qual em sua função. Algumas me ofereceram aporte teórico, outras me ofereceram comidas, muitas me ofereceram carinho, palavras de conforto e sorrisos. Agradeço a cada uma dessas mãos que me fizeram chegar até aqui e construíram comigo esse trabalho:

A minha orientadora, professora Dra. Tânia Mara, por aceitar um trabalho tão distante da sua área de estudo e me conduzir até aqui.

A professora Dra. Ademárcia Costa, por tanto me ajudar e contribuir com esse trabalho, com muito carinho e alegria.

A minha banca, professora Dra. Carina Elizabeth Maciel de Almeida e Dr. Igo Barreto, por aceitarem nosso convite e tanto terem contribuído com essa pesquisa.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação, em especial a professora Dra. Elizabeth Miranda, professora Dra. Lenilda Faria, professora Dra. Ednaceli Damasceno e a professora Dra. Lúcia Melo, pela grande contribuição intelectual, pela dedicação ao programa de mestrado e as aulas e por nos fazer acreditar ainda mais na educação. Em um espaço tão machista como o da universidade, fazer parte de um mestrado composto em sua maioria por mulheres me fez acreditar ainda mais no poder da educação e das mulheres na academia. Nada do que eu escrever aqui seria suficiente para agradecer a essas professoras maravilhosas.

A todos os meus colegas de turma, em especial a Soraia, o Alisson, a Sulamita, a Elverenice, o Jonhey, a Jessi e o Adão pelos estudos, pela comida, muita comida, pelas lágrimas, mas principalmente pelas alegrias e risadas compartilhadas. Sem vocês o caminho até aqui teria sido muito mais doloroso, obrigada minha família acriana.

Estamos na Floresta Amazônica com toda a sua diversidade de fauna e flora, assim, agradeço a todos os funcionários da Universidade Federal do Acre por cuidarem e limparem esse patrimônio e por proporcionarem um ambiente apto ao

estudo. Agradeço ainda, os funcionários do refeitório, pela excelente comida que muitas vezes me alimentou.

A minha irmã e médica particular Lais, que em muitos momentos foi a minha parte mais racional, também a minha mãe Mari que mesmo na distância se fizeram presente.

A Cleusa e a Tallini, por me receberem de braços e casa aberta, por serem, também, minha família e por sempre serem minhas companhias.

A Cida, por tanto ter me ajudado com meu pré-projeto. Obrigada pela ajuda, pelo carinho e pelas comidas.

Ao meu marido, Eduardo, meu companheiro de vida, pelo incentivo e amor de sempre.

Dentre todas essas mãos, tem-se quatro patas essências na minha vida, meu cachorrinho Nobel, que mesmo na sua “dita” irracionalidade, sabia que eu estava passando por algo difícil e por esse motivo não me deixou nem um segundo. Passou dois anos deitado aos meus pés embaixo da mesa enquanto eu li e escrevia. Obrigada, pela companhia, na maior parte do tempo a única que eu tinha, e amor incondicional a mim dedicado, saiba que a reciproca é verdadeira.

A Deus, a mão mais poderosa que conheço, a mão que me sustentou e sustenta todos os dias, pela paciência e pela infinita misericórdia de Seu amor que sempre me acompanham.

RESUMO

A partir dos anos 1990, as discussões sobre a inclusão ganham grande destaque no cenário educacional, impulsionadas pela Declaração de Jotiem (1990) e a pela Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, em consonância com a Constituição de 1988, que defendia a educação para todos, tais declarações são incorporadas na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 que tem seu capítulo V dedicado a educação especial. Apesar de ser amplamente discutida nos anos de 1990, a educação especial aparece em forma de debates nos currículos dos cursos de licenciatura a partir de 2002 com a Resolução 01/2002 e como componente curricular obrigatório desses cursos em 2015 com a Resolução 02/2015. Diante dessa obrigatoriedade nos currículos dos cursos de licenciatura, essa pesquisa tem como objetivo analisar os componentes curriculares das disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e libras nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre – UFAC, campus Rio Branco e as representações destes na voz dos professores que atuam nesses componentes. Para tanto, fizemos uma pesquisa de abordagem qualitativa e tivemos como referencial teórico no tocante a educação especial, Jannuzzi (2004), Mazzotta (2011), Martins (2008); na abordagem sobre currículo utilizamos como base Sacristán (1998, 2002); para tratar de teoria, prática Japiassú e Marcondes (2008), Ferreira e Ferreira (2007), Franco (2016); e sobre metodologia trabalhamos com, Marconi e Lakatos (2008), Gil (2002, 2008), Lüdke e André (1986). Como resultados dessa pesquisa destacamos a importância que os professores que ministram esses componentes atribuem aos mesmos para a formação do futuro professor da escola regular, a necessidade da reformulação dos currículos desses componentes para atender a essa realidade escolar e a necessidade de uma relação mais dialética entre teoria e prática. As contribuições que a presente pesquisa pode propiciar aos professores e ao Centro de Educação Letras e Artes (Cela) é um repensar das ementas com a dialética entre teoria e prática nos componentes curriculares de Fundamentos de Educação Especial e Libras nos cursos de licenciatura da UFAC, de modo a torná-los mais significativos na formação dos futuros professores. Esse estudo pode ainda, subsidiar as políticas e práticas curriculares voltadas a educação especial em um contexto de ampliação dos direitos humanos.

Palavras chave: Educação especial. Currículo. Licenciatura

ABSTRACT

Beginning in the 1990s, discussions about inclusion gained prominence in the educational setting, driven by the Jotiem Declaration (1990) and the Salamanca Declaration (1994). In Brazil, in line with the 1988 Constitution, which advocated education for all, such statements are incorporated into the 1996 Guidelines and Bases Law No. 9394 which has its chapter V dedicated to special education. Despite being widely discussed in the 1990s, special education appears in the form of debates in the curriculum of undergraduate courses from 2002 with Resolution 01/2002 and as a compulsory curricular component of these courses in 2015 with Resolution 02/2015. Given this obligation in the curriculum of undergraduate courses, this research aims to analyze the curriculum components of the disciplines of Fundamentals of Special Education and pounds in the undergraduate courses of the Federal University of Acre - UFAC, campus Rio Branco and their representations in the voice of teachers who work in these components. Therefore, we conducted a qualitative approach research and had as theoretical reference regarding special education, Jannuzzi (2004), Mazzotta (2011), Martins (2008); in the approach to curriculum we use as a basis Sacristán (1998, 2002); to address theory, practice Japiassú and Marcondes (2008), Ferreira and Ferreira (2007), Franco (2016); and on methodology we worked with, Marconi and Lakatos (2008), Gil (2002, 2008), Lüdke and André (1986). As results of this research we highlight the importance that the teachers who teach these components attribute to them for the formation of the future teacher of the regular school, the necessity of the reformulation of the curriculum of these components to attend this school reality and the necessity of a more dialectical relation between theory and practice. The contributions that this research can provide to teachers and the Arts and Letters Education Center (Cela) is a rethinking of the menus with the dialectic between theory and practice in the curricular components of Special Education Fundamentals and Libras in the undergraduate courses of UFAC, to make them more meaningful in the education of future teachers. This study may also support the curricular policies and practices aimed at special education in a context of broadening human rights.

Keywords: Special Education. Curriculum. Graduation

LISTA DE SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CELA - Centro de Educação, Letras e Artes

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

CORDE - Coordenadoria para Integração da Pessoas Portadora de Deficiência

DESE - Departamento de Educação Supletiva e Especial

Diadem - Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino

IBC - Instituto Benjamin Constant

IMC - Instituto dos Meninos Cegos

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSM - Instituto dos Surdos-Mudos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Político Curricular

SEESP - Secretária de Educação do Estado de São Paulo

SENEB - Secretária Nacional de Educação Básica

SESPE - Secretária de Educação Especial

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UFAC - Universidade Federal do Acre

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Trabalhos relacionados ao tema da pesquisa no banco de dados da Capes.....13
QUADRO 2: Ementas dos componentes de Fundamentos da Educação Especial e Libras.....57
QUADRO 3: Estrutura dos componentes de Fundamentos da Educação e Libras nos cursos de licenciatura da UFAC.....63
QUADRO 4: Proposta de componentes curriculares obrigatórios para a educação especial.....70
QUADRO 5: Componentes curriculares eletivos.....72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....10

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....25

2.1 PRIMEIRO PERÍODO 1854 A 1956.....25

2.2 SEGUNDO PERÍODO DE 1957 A 1993.....29

2.3 TERCEIRO PERÍODO DE 1993 AOS DIAS ATUAIS.....37

3 A CONFIGURAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIBRAS COMO COMPONENTES CURRICULARES.....51

3.1 O CONCEITO DE CURRÍCULO.....51

3.2 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....57

3.3 HISTÓRICO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFAC.....59

3.4 OS COMPONENTES CURRICULARES DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIBRAS NOS CURRÍCULOS ATUAIS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFAC.....62

3.5 TENTATIVA DE MUDANÇA DOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA DA UFAC.....68

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIBRAS: O QUE OS DADOS NOS DIZEM E O QUE DIZEMOS SOBRE ELES.....73

4.1 CURRÍCULO, METODOLOGIA E REPRESENTAÇÃO.....73

4.2 TEORIA E PRÁTICA.....80

5 CONSIDERAÇÃOES FINAIS.....84

REFERÊNCIAS.....88

8

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE COLETA DO PERFIL DOS PROFESSORES.....93

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....94

APÊNDICE 3 - PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....97

1 INTRODUÇÃO

Diante do cenário de inserção da inclusão na educação, em específico nesse trabalho a inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais, que são o público-alvo da educação especial, levantou-se a problemática em torno da formação dos professores nos cursos de licenciatura para atuarem com essas pessoas nas escolas regulares. Desse modo, desenvolveu-se o seguinte problema: Como os componentes curriculares da educação especial e libras estão distribuídos, são trabalhados nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre (UFAC), campus Rio Branco, e quais as representações dos professores sobre esses componentes curriculares?

Para tanto, surgiram as seguintes questões de estudo: Quais são as deficiências mais abordadas pelos professores nos componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial? Quais princípios e diretrizes da educação especial estão nas ementas dos componentes curriculares analisados? Quais as metodologias de ensino usadas pelos professores que ministram os componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial e de Libras? Como os professores trabalham com os Projetos Pedagógicos dos Curso (PPC's)? (Faz uso da literatura apontada? Traz outros materiais? Onde os busca?). Qual o lugar da prática dentro do componente curricular de Fundamentos da Educação Especial e de Libras? Qual a formação dos professores que ministram os componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial e de Libras nesses cursos? Quais as representações que esses componentes curriculares têm para os professores que as ministram?

Assim, tal pesquisa teve como objetivo geral: Analisar os componentes curriculares da educação especial e libras nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre (UFAC), campus Rio Branco, e as representações dos professores sobre esses componentes curriculares.

E como objetivos específicos: identificar quais as deficiências mais enfocadas nos Projetos Curriculares; mapear quais as metodologias de ensino usadas pelos professores dos componentes curriculares de Educação Especial e de Libras; identificar como as dimensões teóricas, práticas e humanísticas estão previstas nos componentes curriculares de Educação Especial e de Libras; mapear qual a formação dos professores que ministram os componentes curriculares de Educação

Especial e de Libras nesses cursos; e por fim identificar quais as representações que professores têm sobre os componentes curriculares de Educação especial e Libras.

Meu interesse por estudar o tema em questão surgiu ainda na graduação em licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus capital, (2010-2013), nas aulas de Libras. Tal disciplina era oferecida em quarenta horas nas licenciaturas, no último semestre de curso. Como a carga horária era pequena, o que se aprendia nessa disciplina era o alfabeto em libras e alguns sinais básicos.

Essa situação era muito incômoda, uma vez, que enquanto professores poderíamos ter alunos surdos e o que aprendíamos era insuficiente para a interação com esses alunos.

Nesse mesmo ano, 2013, comecei a lecionar na Escola Estadual Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque e Melo, que era uma das referências em educação inclusiva na cidade de São Paulo. Havia, pelo menos, cinco alunos surdos na escola e nenhum intérprete. A maioria dos professores, muitas vezes, ignoravam os alunos surdos nas aulas, faziam pouco caso e diziam que não haviam sido formados para aquela situação. As interpretes só foram contratadas em outubro, ou seja, durante sete meses os alunos surdos contaram com a própria sorte e a ajuda dos colegas.

Nos anos de 2015 e 2016 atuei como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio Grande do Sul. Mais uma vez a surpresa foi negativa, poucos eram os professores que haviam feito licenciatura, a maioria tinha magistério e poucos eram os que tinham alguma especialização contundente em educação especial.

Perante todos esses fatos, o projeto escrito para concorrer a uma vaga no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, era sobre a formação continuada de professores para a educação especial, justamente por acreditar ser necessário esse complemento para os professores que já se encontravam em sala de aula.

Mas, em conversa com a orientadora, professora Dra. Tânia Mara, decidimos mudar o projeto para “Componentes curriculares de educação especial nos cursos de licenciatura da Ufac: representações de professores e alunos”, desse modo o projeto continuaria tendo como foco a educação especial, contemplaria o currículo,

que é área de estudo da professora Dra. Tânia Mara, contemplaria as representações dos professores sobre esses componentes curriculares e também estaria de acordo com a linha em que o trabalho está inserido: formação de professores e trabalho docente, já que tem como *lócus* os cursos de licenciatura da Ufac.

Outra questão avaliada para o desenvolvimento desse trabalho, foi a verificação através do banco de teses da Capes, da pouca demanda de trabalhos que abordam esse tema na região norte, como pode ser observado na tabela a seguir:

QUADRO 1: TRABALHOS DE DISSERTAÇÕES RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA

Título/ano	Instituição
MARTINS, Nayra Suelen de Oliveira. A Identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas. Ano: 2015	Universidade Federal de Rondônia
LIMA, Katia Soares Bezerra de. O trabalho docente e suas repercussões face a inclusão escolar. Ano: 2016	Universidade Federal do Acre
MAGALHAES, Ermelinda Nobrega de. O instituído e o vivido na formação docente para educação inclusiva: Representações Sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA Ano: 2014	Universidade Federal do Pará
FERREIRA, Claudia de Souza Martins Lima. A Formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda. Ano: 2018	Universidade Federal do Acre
SOUSA, Gercineide Maia de. A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum. Ano: 2018	Universidade Federal do Acre
CUNHA, Jusiany Pereira da. Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná/RO Ano: 2014	Universidade Federal de Rondônia
SILVA, Sonia Carla Gravena Candido da. Formação docente para os desafios da educação inclusiva: um estudo a partir das Salas de Recursos Multifuncionais em Porto Velho/RO Ano: 2014	Universidade Federal de Rondônia
GONCALVES, Hulda Iza Trindade. Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa e situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no munícipio de Belém/PA Ano: 2016	Universidade Federal do Pará

Fonte: Quadro desenvolvido a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes, autora, 2019.

Para a confecção dessa tabela foram utilizadas as palavras chaves: educação especial, licenciatura e formação de professores. Apenas dissertações de mestrado, dos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018, tendo como grande área do conhecimento as ciências humanas, como área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração, e nome do programa a palavra educação, nas seguintes universidades: Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal da Amazônia, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Oeste do Pará, uma vez que foram essas as universidades do norte que aparecerem no sistema após a aplicação dos filtros descritos acima.

Como podemos notar na tabela, nenhum trabalho aborda especificamente a discussão sobre a educação especial nos currículos dos cursos de licenciatura, como em nosso trabalho. O que se nota são, em sua maioria, estudos de caso com professores já formados.

Na qualificação dessa pesquisa realizada em fevereiro de 2019, foi sugerido pela banca abordar apenas as representações dos professores sobre esses componentes curriculares, uma vez que as entrevistas realizadas com os alunos tiveram respostas incompletas, vagas e, portanto, insuficiente à análise. Desse modo, a pesquisa aborda a representação dos professores.

Antes de darmos continuidade ao trabalho e tratar da metodologia do mesmo, é importante caracterizar nosso *lócus* de pesquisa acima citado, a Ufac, especificamente o campus Rio Branco.

O estado do Acre, está localizado no sudoeste da região Norte do país, conta com uma área total de 153.149,9 km², representando 1,8% do território nacional, fazendo limites com dois estados do Brasil: Amazonas e Rondônia e com dois países: Peru e Bolívia. (DIADEM, 2018)

A Ufac conta com três campus universitários: o campus Sede em Rio Branco na capital (inaugurado em 1981); o Campus Floresta em Cruzeiro do Sul (inaugurado em 2007); e o campus Fronteira em Brasiléia (reconhecido pelo MEC em 2014). (PDI - UFAC, 2015-2019)

Além disso, conta com 19 núcleos em outros municípios do estado, onde são ofertados os chamados “cursos especiais de graduação”, esses cursos são vinculados a cursos existentes em algum dos campus e são ofertados no interior do estado, “esses cursos destinam-se à formação de professores das redes públicas de

ensino e ao atendimento de demandas emergenciais por formação de profissionais em determinadas áreas, nos municípios descobertos pela ação regular da Ifes.” (PDI - UFAC, 2015-2019)

São ofertados também, cursos de licenciatura presencial através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que foi implementado em 2009 pelo Governo Federal, aderido pela Ufac em dezembro de 2012, e iniciou as atividades no segundo semestre de 2013. (PDI - UFAC, 2015-2019)

Atualmente, a universidade conta com 45 cursos de graduação presencial (desses 26 são curso de licenciatura), sendo 33 cursos oferecidos no campus Rio Branco e 12 cursos no Campus Floresta. Conta, ainda, com 14 cursos de mestrado, sendo 4 desses profissionais e 5 cursos de doutorado. (DIADEM, 2018). Conta também com um Colégio de Aplicação em Rio Branco, capital do estado.

A Ufac tem grande importância para o estado do Acre, por ser a única universidade federal do estado, sendo a principal formadora de profissionais, entre eles professores. Por ser a única universidade federal do estado, exerce um importante papel social para a formação das populações mais pobres que não teriam condições de pagar uma faculdade particular.

Considerando que estamos tratando de uma pesquisa é importante conceituar o que é uma pesquisa e qual a sua finalidade. Segundo Marconi e Lakatos (2008) a pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (p. 1). Ainda segundo as autoras a pesquisa tem por finalidade “responder às necessidades de conhecimento de certo problema ou fenômeno” (p. 2)

Para conhecermos a realidade de como os componentes curriculares de educação especial estão configurados nos currículos de licenciatura da Ufac e quais são as representações que esses componentes têm para os professores, com a finalidade de responder os objetivos propostos no trabalho lançamos mão do método crítico-intercultural de Candau.

Segundo Candau (2018, p. 46), o interculturalismo é:

> um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais.

> A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

O interculturalismo crítico no qual a autora se ancora, reconhece que as relações de poder presentes na sociedade, com por exemplo o econômico, são responsáveis pelas diferenças sociais, assim como as diferenças de gênero, éticas, físicas e intelectuais também causam essas diferenças.

Atualmente, a Ufac conta com 13 professores que ministram os componentes de Fundamentos da Educação Especial ou Libras. Desses 13 professores, 11 são efetivos, sendo esses professores escolhidos por nós como sujeitos dessa pesquisa.

Enviamos e-mails a esses 11 professores, mas apesar de todas as tentativas de contato, de enviar as entrevistas mais de uma vez, de tentar ir à sala desses professores, em um esforço mútuo entre mim e a professora Tânia Mara, não obtivemos respostas dos 11 professores. Somente 5 professores responderam as entrevistas. Desse modo, nossa amostra é de 5 sujeitos.

Para alcançarmos os objetivos desse trabalho, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, que tem por objetivo ser descritiva e explicativa e tem como procedimentos metodológicos os procedimentos bibliográficos, documentais e de campo.

Segundo Minayo (2015, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com a realidade humana, nas palavras da autora:

> Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por que interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores qualitativos.

Em consonância com o pensamento citado anteriormente, Minayo e Chizzotti (2003, p. 221) explicam ainda que:

> O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Ao analisarmos cientificamente os componentes curriculares de educação especial e libras nos currículos das licenciaturas na UFAC e suas representações para os professores, estamos estudando não só os componentes curriculares, mas também a realidade social em que esses componentes estão inseridos, os sujeitos envolvidos e buscando saber qual a representação que esses sujeitos tem sobre esses componentes curriculares, caracterizando assim nossa pesquisa como pesquisa qualitativa.

Este trabalho tem como natureza a pesquisa aplicada, uma vez que não buscamos fazer generalizações e nem formular leis e teorias, como é o caso da pesquisa base ou pura. Segundo Gil (2008, p. 27), a pesquisa aplicada tem como característica fundamental “o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas do conhecimento.”. Ratificando Gil, Marconi e Lakatos (2008, p. 6) afirmam que a pesquisa de natureza aplicada “caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade”.

Nosso interesse com essa pesquisa é que seus resultados sejam usados, por coordenadores, professores e alunos para a ampliação da discussão dos componentes curriculares, principalmente os que envolvem a educação especial e a libras, nos cursos de licenciatura da UFAC.

Segundo Gil (2008), a classificação de uma pesquisa é dada segundo seus objetivos gerais e podem ser classificadas em três grupos: descritiva, explicativa e exploratória.

Ainda, segundo o autor supracitado, a pesquisa descritiva tem como objetivo principal “a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2008, p. 42). Nessa pesquisa foram descritas as características dos componentes curriculares de Fundamentos da educação Especial e Libras, quais metodologias os professores que ministram tais componentes curriculares adotam, quais os objetivos, conteúdos e referências são mais privilegiados, qual a formação desses professores, qual o lugar destinado as dimensões teórica e prática nesses

componentes, quais representações os professores desses cursos têm sobre esses componentes curriculares e como a formação humanista e posta nesses componentes.

Para Gil (2008, p. 42), outro objetivo da pesquisa descritiva é “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Assim, ao buscarmos saber as representações que esses componentes curriculares têm para os professores estamos levantando as opiniões dos mesmo sobre o assunto, caracterizando nossa pesquisa como descritiva.

Já a pesquisa explicativa:

> tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. (GIL, 2008, p. 28).

Nesta pesquisa buscamos identificar as metodologias abordadas pelos professores que ministram esses componentes curriculares, as deficiências mais abordadas por esses professores, como as dimensões teóricas e práticas estão previstas nos componentes, para sabermos como esses fatores determinam os componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial e Libras nos currículos dos cursos de licenciatura da UFAC.

Para atingir esses objetivos, os procedimentos metodológicos escolhidos para a pesquisa foram: bibliográfico, documental e de campo.

Segundo Marconi e Lakatos (2008), a pesquisa bibliográfica é aquela que abrange tudo que já foi publicado sobre o assunto abordado, podendo ser obtida em livros, revistas, jornais, dissertações, gravações, entre outras.

Nessa pesquisa foram utilizados livros e artigos científicos sobre a educação especial principalmente da década de 1990 e dos anos 2000, uma vez que foi nesse período que educação especial foi mais discutida e propagada no Brasil, assim muitos autores começaram a escrever sobre o assunto buscando seu desenvolvimento na história da educação brasileira, seus desdobramentos legais até o começo dos anos 2000. Os livros sobre metodologia também datam da década de 1990 e início dos anos 2000.

O segundo procedimento utilizado nessa pesquisa foi o documental, que segundo Marconi e Lakatos (2008) é a pesquisa cuja fonte dos dados está restrita a documentos, podendo estes serem documentos primários ou secundários.

Ainda segundo as autoras supracitadas, documentos primários são aqueles buscados direto do autor ou do órgão que o escreveu, como por exemplo documentos de arquivos públicos, censos e leis. Já os documentos secundários são aqueles documentos, antes primários, que passaram por uma análise, como qualquer relatório feito a partir de censo ou de leis.

A presente pesquisa utilizou documentos primários, como a Leis de Diretrizes e Bases lei 4.024 de 1961, a lei 5.692 de 1971, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases lei 9.394 de 1996, a Resolução 01/2002 e Resolução 02/2015, entre outras.

Segundo Gil (2002, p. 46),

> A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Para analisarmos os modos como os componentes curriculares de educação especial estão nos currículos dos cursos de licenciatura, primeiro foi necessário traçar o desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil e seus desdobramentos nas leis educacionais, assim os documentos serviram de aparato para esse objetivo.

O terceiro e último procedimento metodológico usado nessa pesquisa foi a pesquisa de campo também conhecida como trabalho de campo. Segundo Minayo (2015, p. 61),

> O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os “autores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social.

Quando realizamos a pesquisa de campo nos aproximamos dos nossos “atores”, no caso dessa pesquisa os professores que ministram os componentes curriculares de Fundamentos da Educação e Libras nos cursos de licenciatura.

Ainda segundo a autora anteriormente mencionada os instrumentos utilizados na pesquisa de campo são a observação e as entrevistas. Nessa pesquisa o instrumento utilizado foi a entrevista, que segundo a mesma autora: “tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto.” (MINAYO, 2015, p. 64)

Corroborando com Minayo, Gil (2008, p. 109) afirma:

> Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Ao desenvolvermos as perguntas para as entrevistas buscamos atender todos os objetivos específicos da pesquisa a fim de termos informações pertinentes ao nosso objeto traçado. Para melhor alcançarmos esse objetivo fizemos uso das entrevistas semi-estuturadas, “que combinam perguntas fechadas e abertas, que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2015, p. 64).

Fizemos a escolha por esse tipo de entrevista para que o entrevistado tenha mais liberdade em responder as perguntas e assim nos dar mais material para análise, uma vez, que nesse estilo de entrevista podem surgir outros conceitos pertinentes a pesquisa que não tinham sido pensados anteriormente.

A última etapa dessa pesquisa foi a análise dos dados obtidos. Segundo Gil (2008, p. 156), a análise tem por objetivo: “organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.”. Em conformidade com Gil, Lüdke e André (1986), argumentam que:

> analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Fizemos uso da análise de conteúdo baseados em Bardin (2011), a qual apresenta 3 etapas: a organização da análise; a codificação e a categorização.

A primeira etapa organização da análise é a etapa de aproximação do conteúdo a ser analisado, tendo como primeiro momento a pré-análise que segundo Bardin (2011), é:

> a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2011, p. 125).

Essa fase é uma fase de aproximação, de primeiras impressões das ideias iniciais que se tem das entrevistas analisadas, quando se faz, o que Bardin (2011), denomina de *leitura flutuante*. É também a fase em que, a partir dessa leitura flutuante, se escolhe os documentos a serem utilizados para analisar as entrevistas.

Após fazer essa primeira aproximação, de separar os documentos a serem utilizados na análise, de organizar a análise, damos entrada na segunda etapa, a codificação que é:

> Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer a analista a acerca das características do texto [...] (BARDIN, 2011, p. 133).

Quando tratamos dos dados obtidos nas entrevistas, vamos na verdade codifica-los, para podermos tirar as categorias necessárias à nossa pesquisa. Para melhor interpretar os dados e saber quais dados do texto devemos levar em conta na nossa pesquisa é necessário escolher uma unidade de registro que é “a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial.” (BARDIN, 2011, p. 134).

A autora supracitada, enumera 6 unidades de registro que podem ser utilizadas para a codificação: a palavras, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento e o documento.

Nessa pesquisa utilizamos como unidade de registro a palavra. Segundo Bardin (2011), todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, como palavras-chave ou palavras-tema. Utilizamos aqui como palavras-chave para a

análise das entrevistas, as categorias que havíamos definidos para as entrevistas (Apêndice 2): metodologia, currículo, representação e dimensão teórica e prática.

A última etapa é a categorização que são:

> as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupando esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Como nossa unidade de registro é a palavra, nossas pré-categorias acabam sendo as mesmas citadas anteriormente: metodologia, currículo, representação e dimensão teórica e prática.

Dentro da análise de conteúdo, existem 6 tipos de análise a depender dos métodos acima utilizados, são elas: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações.

Nossa pesquisa se enquadra na análise categorial que se caracteriza por: “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos.” (BARDIN, 2011, p. 201), uma vez que vamos fazer a análise das entrevistas a partir das categorias delas retiradas e das previamente estabelecidas.

Dadas as informações sobre a metodologia abordada nessa pesquisa, seguimos agora para as premissas teóricas sobre a mesma.

Os cursos de formação de professores no Brasil, ao longo dos anos, vivenciaram grandes mudanças, na tentativa de atender as transformações ocorridas na sociedade, sendo uma dessas transformações a inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento [1] na escola regular.

O termo inclusão presume não só a igualdade educacional das pessoas com deficiência (pessoas com deficiência; altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento), mas também diferenças étnicas, sociais, culturais, de

[1] Segundo a Secretária Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Brasil adota a nomenclatura Pessoa com Deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento ao fazer referência a pessoas que apresentam alguma dessas situações, nomenclatura essa utilizada pela ONU e que será utilizada nesse trabalho. (BRASIL, 2014)

gênero e sensoriais, que a partir da década de 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994, passaram a ser largamente discutidas nas esferas sociais e principalmente educacionais.

Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva elaborado pela Secretária de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) em 2008, a educação especial é uma perspectiva dentro da inclusão, por tratar da educação de pessoas com deficiência; altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento

Nessa pesquisa o termo utilizado será pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, uma vez que estamos tratando do público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência; altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento) e não dá inclusão como um todo.

A discussão sobre a inserção das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento na educação não é um fenômeno recente, o desenvolvimento da educação especial ocorreu juntamente com a história da educação no Brasil.

No primeiro capítulo desse trabalho abordamos esse desenvolvimento histórico seguindo a divisão histórica da educação especial segundo Mantoan (2003), que a dividiu em 3 momentos: a primeira de 1854 a 1956; a segunda de 1957 a 1993 e a terceira de 1993 aos dias atuais.

O primeiro momento, de 1854 a 1956, foi caracterizado pela educação das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento em instituições privadas, com destaque para a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e do Instituto de Surdos-Mudos em 1857.

O segundo momento, de 1957 a 1993, é caracterizado pelas iniciativas de âmbito nacional, com a publicação de um grande número de leis e decretos que envolviam a educação especial e consequentemente as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961; a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973; a Constituição de 1988 e a Declaração Mundial de Educação Para Todos em 1990.

Já no terceiro momento, de 1993 aos dias atuais, é possível observar uma busca cada vez maior da inclusão das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento no sistema educacional, com destaque para a Declaração de Salamanca realizada na Espanha em 1994, o Plano Nacional de Educação com a Lei nº 10.172/2001, a implementação da Resolução CNE/CP 01/2002 que instituiu a lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e a Resolução CNE/CP 02/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, como nos cursos de licenciatura, pedagogia e segunda licenciatura. A presente Resolução, determina a garantia dos componentes curriculares de educação especial e também de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, salientando, entre outros aspectos, a relação entre dimensão teórica e prática no desenvolvimento desses componentes nos currículos dos cursos de licenciaturas.

O segundo capítulo desse trabalho, aborda a relação entre a carga horária nos currículos dos cursos de licenciatura da UFAC partindo do conceito de teoria e prática de Japiassú e Marcondes (2008), perpassando pelo conceito de práticas pedagógicas de Franco (2016) e como tais dimensões se inter-relacionam na formulação de um currículo para formação de professores, para que os componentes curriculares de educação especial e libras sejam contundentes para uma possível construção de uma escola onde pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, sejam tratadas como cidadãos que são e não meros espectadores da sociedade.

Além de conceituarmos teoria e prática, buscamos entender e conceituar nossa visão de currículo, lançando mão dos trabalhos de Sacristán (1998; 2017). Segundo o autor, não existe apenas um conceito de currículo, esse conceito pode mudar de acordo com a visão que se tem sobre o mesmo. Nesse trabalho, entendemos o currículo enquanto configurador da prática e ponte entre teoria e prática.

Nesse segundo capítulo, discutimos os documentos institucionais que deram origem ao atua currículo de Fundamentos da Educação Especial e Libras da UFAC, assim como o documento que tentou mudar esse currículo existente.

No último capítulo desse trabalho, trazemos as entrevistas com os professores para a análise baseadas em nosso referencial teórico. Optamos por

dividir a análise em dois momentos de acordo com as unidades de palavras utilizadas: currículo, metodologia e representação em um primeiro momento; teoria e prática num segundo momento, a fim de facilitar a leitura e entendimento sobre a análise.

Ao final das análises os resultados nos mostraram que para os professores que ministram esses componentes curriculares os mesmos tem grande importância para a formação do futuro professor, uma vez que a realidade escolar atualmente é uma realidade composta pela inclusão.

Outro resultado da nossa pesquisa foi a soberania da teoria sobre a prática nos cursos de licenciatura da UFAC, os currículos de Fundamentos da Educação Especial e Libras apresentam muito mais teoria e no caso de Fundamentos da Educação Especial, nenhuma prática.

Tal situação demostra a necessidade de uma reformulação, urgente, dos currículos desses componentes para serem ofertados aos alunos dos cursos de licenciatura, para que esses componentes tenham o impacto desejado na formação dos mesmos e numa possível transformação da realidade escolar para que essa seja cada vez mais inclusiva.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Neste capítulo abordamos o desenvolvimento da educação especial na história da legislação educacional brasileira. Para melhor compreensão seguimos a divisão histórica da educação especial feita por Mantoan (2003) e utilizada também por outros autores, como Mazzotta (2011). Segundo a autora, a história da educação especial no Brasil pode ser dividida em 3 momentos: o primeiro momento de 1854 a 1956, caracterizado principalmente pela criação de instituições; o segundo momento de 1957 a 1993 com a criação de leis no âmbito nacional; e o terceiro momento de 1993 aos dias atuais, onde se tem uma busca maior pela inclusão nos sistemas educacionais regulares.

Muitas são as leis, decretos e declarações sobre educação especial que ocorreram ao longo desses períodos, entretanto seria impossível e ainda correríamos o risco de perder o foco do trabalho se citássemos e analisássemos tudo que já foi feito enquanto lei sobre o assunto.

Nos debruçamos sobre as leis, decretos e declarações que garantiram o direito das pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento em frequentar a escola regular e também os que abordam a formação de professores para a educação especial nessas escolas.

2.1 Primeiro período 1854 a 1956

Esse primeiro momento da educação especial foi marcado pela educação das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento em instituições privadas. Nesse período não se tinha uma nomenclatura definida para se referir a essas pessoas, sendo esses denominados, pejorativamente, de anormais, defeituosos, inválidos e retardados.

Também nesse período, não haviam leis que obrigassem crianças com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento a frequentarem escolas ou as escolas a receberem esses alunos. A educação dessas crianças tinha um caráter mais terapêutico e profissionalizante.

A primeira instituição criada foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IMC) criado em setembro de 1854 pelo Decreto Imperial n.º 1.428, 12 de setembro de

1854 no Rio de Janeiro pelo então imperador do Brasil Dom Pedro II. Em 1981 pelo decreto n.º 1.320 de 24 de janeiro de 1981, o Instituto passa a ser Instituto Benjamin Constant (IBC).

Segundo Jannuzzi (2004) a criação desse instituto teve grande influência de José Álvares de Azevedo, que era cego e estudou em Paris no Instituto dos Jovens Cegos. Ao voltar para o Brasil, José Álvares de Azevedo ficou impressionado com o abandono dos cegos no país e traduziu o livro *História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris* de J. Dondet.

Em 1857 é criado o Instituto Nacional dos Surdos – Mudos (INSM), pela lei nº 839 de 26 de setembro de 1857. A partir de 1957 pela lei nº 3. 198 de 6 de julho de 1957 passa a ser denominado de Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES).

Essas duas instituições ofereciam disciplinas científicas aos alunos, porém tinham seu ensino focados na profissionalização. Os cegos que mais se destacavam nos cursos viravam professores do próprio instituto. Além disso no IMC eram ofertadas também profissões manuais aos cegos:

> Todavia, a ênfase no ensino profissional mantinha a característica dessa instituição desde a sua criação. Essa profissionalização, defendida em nome da garantia da subsistência do cego e de sua família, abrangia sobretudo as profissões manuais: torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador [...] (JANNUZZI, 2004, p. 26).

Ainda segundo Jannuzzi (2004), no ISM, os trabalhos profissionalizantes manuais também faziam parte da rotina dos alunos, como as oficinas de encadernação, sapateiro e corte e costura.

Em 1926 chega ao Brasil o primeiro Instituto Pestalozzi em Porto Alegre no Rio Grande do Sul. Tal instituto é inspirado na Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi, com o intuito de atender pessoas com deficiência mental.

Em 1935 é criado o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte, Minas Gerais; em 1948 foi fundada no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil; e em 1952 é criado o Instituto Pestalozzi de São Paulo onde organizou-se o “primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores, que até 1959 foi anualmente realizado”. (MAZZOTTA, 2011, p. 48).

Já em 1950 foi fundada a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), uma instituição particular que atendia, e ainda atende, pessoas com deficiências físicas.

Em 1954, no Rio de Janeiro foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que foi de grande importância para o atendimento de pessoas com deficiência a partir dos anos de 1960, assunto que será abordado no próximo tópico, e ao longo dos anos se espalhou por todo território nacional, tento hoje mais de duas mil APAEs sendo o maior movimento filantrópico do Brasil e do mundo na área em que atua. (FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DO PARANÁ, 2006)

Além dos institutos já colocados aqui, vale ressaltar também outros lugares que se destacaram nesse período pelo atendimento à essas pessoas, como: Instituto de Cegos Padre Chico, fundada em 1928 em São Paulo; Instituto Santa Terezinha, fundada em 1929 em Campinas; Fundação para o Livro do Cego no Brasil, fundada em 1946 em São Paulo; Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, fundada em 1951 em São Paulo (MAZZOTTA, 2011).

Como dito anteriormente, a educação de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento não era obrigatória por lei, assim os professores não recebiam formação para atender esses alunos. Entretanto, algumas instituições ofereciam cursos de capacitação para os professores que atuavam diretamente com esses alunos, como a exemplo da Pestalozzi de São Paulo já mencionado.

Em 1947 o IMC, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, ofereceu o primeiro curso para professores de cegos, além da criação da especialização de didática para cegos. Em 1951 o INSM ministrou “o primeiro curso normal de formação de professores de surdos, equivalente ao grau médio, de três anos de duração.” (JANNUZZI, 2004, p. 82).

Porém, foi em 1954 que houve a proclamação oficial feita pelo então presidente Getúlio Vargas, sobre a necessidade de cursos de professores e também de técnicos especializados para o trabalho com pessoas com deficiência sensorial (lembrando que o termo “pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento” não era utilizado nessa época, como explicado anteriormente).

Outro fato importante a ser destacado, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Segundo o artigo 1 da declaração, todos os seres humanos são iguais: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” (UNICEF, 1948).

E um desses direitos a qual todos devem ter acesso é a educação, prevista no artigo 26:

> 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
> 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
> 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (UNICEF, 1948).

Todos os seres humanos, independentemente de suas condições, têm direito a educação gratuita, sendo a educação elementar obrigatória a todas as crianças.

Vimos que nesse período, a educação de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento não era assumida efetivamente pelo governo federal, ficando a cargo de instituições. Também não se tinha a obrigatoriedade desses alunos de frequentarem esses institutos. Sobre a formação de professores para atuarem com esses alunos, a mesma era oferecida em forma de cursos feitos na própria instituição.

Nota-se também, que essas instituições não tiveram uma abrangência nacional de atuação, tento sua área de atuação mais concentrada no Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro (onde nesse período era a capital federal do país) e Minas Gerais, diferente do que ocorreu entre os anos de 1957 a 1993, quando as leis sobre educação especial tornaram sua abrangência nacional, como descrita no tópico a seguir.

2.2 Segundo Período de 1957 a 1993

Se o primeiro período da educação especial foi marcado pela atuação de instituições privadas em estados específicos do Brasil e com pouca atuação do governo federal, esse segundo período é caracterizado pela iniciativa pública e com a criação de leis em âmbito nacional.

Nesse período, na maioria dos documentos oficiais, a nomenclatura utilizada para se referir as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento também sofre mudança e passa a ser “excepcional”, que segundo o Plano Setorial de Educação e Cultura de 1972, são definidos como:

> os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim, todos os que requerem considerações especial no lar, na escola e na sociedade (MAZZOTTA, 2011, p. 98).

Porém, em alguns documentos a nomenclatura utilizada será de alunos com deficiência física e intelectuais.

A primeira lei aqui destacada é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 1961. Essa primeira LDB traz dois artigos sobre a educação de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, no seu Título X “Da Educação dos Excepcionais”:

> 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 (BRASIL, 1961).

Podemos destacar quatro pontos nesses dois artigos da primeira LDB: o primeiro é a constatação da educação de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, em uma lei nacional de extrema importância para a educação como é a lei de Diretrizes e Bases, uma vez que é essa lei que regula toda a educação nacional.

O segundo é que apesar dessa constatação, ela ainda não tornou obrigatória a inclusão dessas pessoas no ensino regular (denominado na época de ensino geral), a frequência desses alunos nas escolas só era feita quando possível.

O terceiro é que, embora o governo federal, no artigo 88, tenha enquadrado a educação das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, no ensino regular, as instituições privadas continuam desenvolvendo importante papel na educação dessas pessoas.

Foi a partir da década de 1960 que a APAE, o Instituto Pestalozzi e a AACD ganham força no Brasil e passam a ter convênio com escolas para atender alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Um exemplo era a atuação da AACD que segundo Mazzotta (2011), a partir de 1966 passou a ter convênio com a Secretária de Educação do Estado de São Paulo atendendo alunos de duas escolas com salas especiais: o Grupo Escolar Bueno Ayres e o Grupo Escolar Rodrigues Alves.

E o quarto é que mesmo com a já declarada necessidade de formação de professores para atuarem com os alunos com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento feita pelo presidente Getúlio Vargas, vista no tópico anterior, nada foi escrito sobre o tema, mesmo a lei afirmando que no que for possível, a educação desses alunos seja realizada no ensino regular.

A Emenda Constitucional nº 1 de 17/10/1969 que editou a Constituição de 1967 também discorre sobre a educação especial em seus artigos 175, 176 e 177:

> Art. 175 § 4º Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.
> Art. 176 A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.
> Art. 177 § 2º Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional, que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1969).

É possível notar que no artigo 176 que a educação já é colocada como um direito de todos e dever do Estado. Assim, todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, financeiras, entre outras, tem o direito a educação e que essa é um dever do Estado.

O artigo 177 afirma que os serviços de assistência educacional devem ser ofertados pelos sistemas educacionais, entretanto não discorre sobre quais são

esses serviços educacionais, deixando em aberto a possibilidade da formação de professores para atuarem com esses alunos.

Em 1971 a lei nº 5.692 /71 fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, no tocante a educação especial tem-se apenas o artigo 9º que diz:

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

Nesse artigo a nomenclatura utilizada para o tratamento de pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento não é mais “excepcionais”, passa a ser “alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais”, também aparece a citação a alunos com superdotação, nomenclatura que ainda não havia aparecido nas leis.

Tal artigo afirma ainda, que esses alunos devem receber tratamento especial fixados segundo os Conselhos Estaduais de Educação, deixando a cargo de cada estado como deve ser o atendimento dessas pessoas.

No capítulo V, a mesma lei discorre sobre a formação dos professores para atuarem no 1º e 2º, mas nenhuma palavra é escrita sobre a formação de professores para a educação das pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Em 1973 entra em vigor o Decreto n° 72.425 no qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que tinha como finalidade “promover em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento ao excepcional” (BRASIL, 1973).

O CENESP tinha por objetivo:

> O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).

Assim, é criado um Centro Nacional de Educação Especial, o qual determinava a educação especial para todo o território nacional, não deixando a

educação especial nas mãos dos conselhos estaduais como direcionava a lei de Diretrizes Bases de 1971.

Segundo o artigo 2º de seu regimento interno, compete ao CENESP:

> I – planejar o desenvolvimento da Educação Especial;
> II - acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas e projetos d Educação Especial, a cargo de seus próprios órgãos ou de terceiros, com assistência técnica oiu financeira do Ministério da Educação e Cultura;
> III – promover ou realizar pesquisas e experimentações que visem à melhoria da educação dos excepcionais;
> IV - Manter uma rede integrada e atualizada de informações, na área de Educação Especial;
> V – estabelecer normas relativas aos meios e procedimentos de identificação e diagnóstico de excepcionais, tipo de atendimento, métodos, currículos, programas, materiais de ensino, instalações, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos de acompanhamento e avaliação do desempenho do educando excepcional;
> VI - prestar assistência técnica e financeira a órgãos da administração pública, federais, estaduais, municipais, e a entidades particulares, na área de Educação Especial;
> VII – propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica da Educação Especial (MAZZOTTA, 2011, p. 61).

Pela primeira vez, a educação especial conta com um centro especifico que regulamenta seu desenvolvimento. Como percebe-se no ponto V, estabelecem-se normas inclusive para o currículo a ser desenvolvido para os alunos com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

O ponto VII propõe a formação, treinamento e aperfeiçoamento dos recursos humanos para trabalhar com esses alunos, porém não diz quem são esses recursos humanos (professores, técnicos, auxiliares) e muito menos onde essa formação deve acontecer, se a escola vai oferecer, o MEC ou os cursos de formação de professores.

É possível notar os reflexos da CENESP na emenda constitucional de 17/10/1978, emenda está da Constituição de 1967. Tal emenda traz em seu artigo único o seguinte:

> Artigo único. É assegurado aos deficientes a melhoria de sua situação econômica e social especialmente mediante:
> I - educação especial e gratuita;
> II - assistência, reabilitação e inserção na vida econômica e social do país;
> III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salário;
> IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978).

É possível perceber uma preocupação com a situação social e também econômica da pessoa com deficiência, sendo o direito a educação especial e gratuita uma das formas dessa melhoria ser atingida.

Em 1986 com o Decreto nº 93.613 a CENESP se transforma em Secretária de Educação Especial (SESPE), e passa a ser um órgão integrante do MEC. A SESPE foi extinta em 1990, e pelo Decreto nº 99.678/1990 a educação especial torna-se competência da Secretária Nacional de Educação Básica (SENEB), no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE). (MAZZOTTA, 2011).

Com a Constituição de 1988 (pós Ditadura Militar) a educação passa a ser mais democratizada, como vista no artigo 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 123).

Seguindo o que já havia sido publicado na Emenda Constitucional de 1969, todas as pessoas, independentemente de suas condições, têm direito ao ensino público, a educação é um direito de todos.

A questão do ensino especializado para pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento também é abortada pela Constituição no artigo 208 no inciso III como um dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL, 2016).

No artigo 227 inciso II, o atendimento especializado para pessoas com deficiência é retomado, salientando também a integração social dessas pessoas e sua preparação para o mercado de trabalho:

> II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 2016).

Entretanto, as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), só entram em vigor com Resolução CNE/CEB 04/2009 em 2009, 21 anos depois da Constituição de 1988.

Apesar da Constituição de 1988 garantir o direito de todos a educação, e também ao ensino especializado para o atendimento das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, não menciona a formação de professores para atuarem com essas pessoas, deixando margens a interpretação de tal formação não ser necessária.

Em 1989 é decretada a Lei nº 7853/89 a qual *assegura os direitos das pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, igualdade de oportunidades, direitos de educação e saúde básica*. O artigo 2º inciso I aborda sobre a educação:

> a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
> b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
> c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
> d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
> e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
> f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Conforme o artigo, a educação especial se torna uma modalidade do sistema educacional dentro de toda a educação básica. Também reforça a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação especial para as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Sobre a formação de professores para atuarem com esses alunos na escola regular, a lei traz o seguinte em seu inciso IV:

> IV - na área de recursos humanos:
> a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;
> b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências (BRASIL, 1989).

Percebemos, dois tipos de formação de professores para a educação especial: uma em nível médio para os professores que atuariam na educação especial, não ficando claro aqui se no AEE ou em salas regulares; e outra formação em nível superior para os recursos humanos das diversas áreas de atuação, entre elas as licenciaturas. Porém sem a especificação de como essa qualificação deveria acontecer, como um componente curricular sobre o assunto, debates, especializações.

No ano 1990 em Jomtien na Tailândia, ocorreu a Declaração Mundial de Educação para Todos que tinha como um de seus objetivos satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem:

> Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNICEF, 1990).

Nota-se pela leitura desse objetivo que as necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas devem ser satisfeitas, para que esses possam sobreviver, desenvolver suas potencialidades que possam trabalhar com dignidade.

Sobre as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento em específico a Declaração traz o seguinte no artigo 3, ponto 5:

> 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990).

Apesar de julgar necessário que essas pessoas necessitem de medidas especiais que garantam igualdade ao acesso, ao longo da Declaração não é identificado quais medidas seriam essas. Até sinalizam a necessidade da formação

inicial, mas no âmbito geral da educação, não especificamente para a educação especial.

Não temos aqui o objetivo de problematizar a Declaração da Educação para Todos, mas entendemos como importante esclarecer alguns pontos sobre a mesma.

A partir de 1980 o neoliberalismo começa a ser muito presente nas reformas educativas em todos os países, principalmente nos países mais pobres e emergente, como o Brasil, na figura do Banco Mundial. A educação proposta pelo Banco Mundial assume as seguintes características:

> [...] redução das responsabilidades do Estado com a privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e munícipios e critérios de competição (LIBÂNEO, 2016, p. 3).

E ainda,

> Trata-se de uma política explícita do governo, alinhada aos interesses corporativos empresariais, de vincular políticas educacionais à produtividade do trabalho, regulando a formação de trabalhadores para necessidades imediatas a economia (LIBÂNEO, 2016, p. 4).

E o marco histórico dessas influências do Banco Mundial na educação foi justamente a Declaração de Educação para Todos, que serve como referência às políticas educacionais dos países que a assinaram até hoje, inclusive na educação especial, como será abordado mais adiante.

É possível notar o vínculo entre educação, produtividade e formação de trabalhadores no objetivo da Declaração colocado acima, quando sugere que as necessidades básicas devem ser atendidas para a sobrevivências das pessoas, para o desenvolvimento de suas potencialidades e para que essas possam trabalhar com dignidade, dando a entender que a aprendizagem deve ser mínima, apenas para sobrevivência e inserção no mercado de trabalho.

Dando continuidade ao desenvolvimento da educação especial na legislação educacional brasileira, em 1992 a Coordenadoria para Integração da Pessoas Portadora de Deficiência (CORDE), que foi criada em 1986, define a *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, onde foram destacados obstáculos que dificultam a integração das pessoas com deficiência, entre eles:

> - a desinformação por parte da comunidade em geral;
> - a insuficiência de informações atualizadas relativas à pessoa portadora de deficiência;
> - as ambiguidades na interpretação de textos dos documentos legais referentes aos portadores de deficiência;
> - a insuficiência de recursos humanos devidamente qualificados para seu atendimento (MAZZOTTA, 2011, p. 121).

Percebemos que um dos obstáculos à integração das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento mencionados no documento é a insuficiência de recursos humanos qualificados para o atendimento dessas pessoas, uma vez que em nenhuma lei ficou claro onde essa formação deve ocorrer.

No período de 1957 até 1993, pudemos notar a gama de leis, decretos e órgãos criados acerca da educação especial, principalmente assegurando o direito dessas pessoas a educação gratuita. Apesar do direito a educação estar garantido por leis, principalmente pela Constituição de 1988, pouco se escreveu sobre a formação de professores necessária ao atendimento dessas pessoas na escola regular.

Uma tentativa ocorreu em 1993, como será visto no próximo tópico, mas de fato a educação especial só aparecerá nos currículos das licenciaturas a partir dos anos 2000, como abordado no próximo período.

2.3 Terceiro Período de 1993 aos dias atuais

Nesse período, também teremos a criação de leis e decretos sobre a educação especial, numa busca cada vez maior da inclusão das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento nas escolas e também na sociedade.

Os termos utilizados para se referir as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento nesse período, passam a ser “portadores de necessidades especiais”, pessoas com “necessidades educacionais especiais” e finalmente a partir de 2008, “pessoas com deficiência, pessoas com alta habilidades/superdotação e pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Em 1993 é elaborado pelo SEESP a *Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos cursos de 2º e 3º Graus.*[2]

Tal proposta teve a colaboração de professores universitários, e teve como finalidade:

> Oferecer subsídios à ação do Conselho Federal de Educação para a revisão dos currículos dos cursos de formação de educadores e outros profissionais que atuam com pessoas portadoras de deficiências (MAZZOTTA, 2011, p. 124).

Ainda segundo Mazzotta (2011), tal ação foi um passo muito importante para a melhoria da educação especial. Infelizmente, não nos foi possível encontrar mais nenhuma informação sobre essa proposta.

A Declaração de Salamanca ocorrida na Espanha em 1994 e que contou com a colaboração de 88 governos e 25 organizações internacionais, foi um dos principais marcos da educação especial no mundo.

A Declaração de Salamanca reafirma o compromisso de educação para todos feito em Jomtien em 1990:

> reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (BRASIL, 1996a, p. 1).

Além de reafirmar o compromisso de educação para todos, a Declaração de Salamanca também salienta que todas as crianças devem ser inseridas dentro do sistema regular de educação, afirma ainda que as crianças possuem habilidades únicas que devem ser levadas em consideração no ensino.

E ainda:

> Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de

[2] Antigamente o ensino superior era denominado de 3º grau.

> escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1996a, p. 3).

É possível notar claramente a preocupação da Declaração de Salamanca em proporcionar uma escola cada vez mais inclusiva e menos discriminatória para a criação, não só de uma escola com inclusão, de uma sociedade inclusiva.

No ponto C intitulado de: *Recrutamento e Treinamento de Educadores*, a Declaração de Salamanca traz o seguinte sobre a formação de professores para atuarem com os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento:

> 38.Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.
> 39.Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc.
> 46.Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países
> desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (BRASIL, 1996a, p. 11).

Nota-se que ao contrário do que acontecia nos demais documentos que não citavam ou que citavam superficialmente a formação de professores para atuarem com essas pessoas, a Declaração de Salamanca traz um tópico específico para tratar do assunto.

Na Declaração, a formação de professores é posta como questão chave ao desenvolvimento das escolas inclusivas. Entretanto, coloca que a educação especial nos cursos de pedagogia de ensino primário e secundário, deve ser em forma de orientações positivas sobre a educação especial e não como uma disciplina.

Já as universidades que formam professores para o antigo ensino secundário, atual fundamental II, têm o papel de aconselhamento sobre a educação especial para o desenvolvimento de programas e materiais de treinamento para esses futuros professores.

Apesar do avanço em colocar a formação de professores como necessária ao desenvolvimento da educação especial, nem nos cursos de pedagogia do ensino primário e secundário, nem nos cursos superiores de formação de professores há uma obrigatoriedade de criação de componentes curriculares sobre a educação especial, o que há são orientações positivas e aconselhamentos sobre o tema.

No mesmo ano de 1994, talvez influenciado pela Declaração de Salamanca, é criada a Portaria nº 1.793/94, que salienta "a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais." (BRASIL, 1994, p.1). Para tanto em seu artigo 1º coloca:

> Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina "ASPECTOS ÉTICO-POLITICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994, p.1).

Voltamos a ressaltar uso das palavras nas leis, a Portaria nº 1.793 recomenda a criação do componente curricular acima descrito, em nenhum momento esses cursos foram obrigados a colocar esse componente nos currículos dos seus cursos, deixando ainda em aberto uma formação contundente de professores para trabalharem com a educação especial nas escolas regulares.

Em 1996 é criada a Lei de Diretrizes Bases com a lei 9.394/96, que incorpora muitos aspectos da Declaração de Educação Para Todos de 1990 e no tocante a educação especial, aspectos da Declaração de Salamanca de 1994.

Todo capítulo V da nova LDB é dedicado a educação especial, que é entendida pela lei como:

> 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 especiais. (BRASIL, 1996b).

Percebemos a mudança da nomenclatura para “educandos portadores de necessidades especiais”, utilizada nessa lei.

O artigo 59 dessa mesma LDB aborda os seguintes aspectos:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> 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 (BRASIL, 1996b).

No inciso I do artigo 59, a LDB 96, flexibiliza os currículos, métodos e técnicas para que os professores possam atender a todas as necessidades das pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

O inciso III aborda sobre a formação dos professores para atuarem com as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Segundo a lei, os professores para atuarem no ensino especializado (AEE) devem ter especialização em nível médio ou superior, já os professores do ensino regular tem que ser capacitados para fazerem a integração desses alunos, porém não diz quais capacidades são essas e nem onde as mesmas devem ser adquiridas, na formação inicial, cursos de especialização, formação continuada nas escolas.

Assim, a formação de professores para atuarem em salas regulares com a educação especial continua sem ser explicada onde e quando deve ocorrer, sem ser direcionada e a mercê das interpretações.

Ao contrário da formação dos professores para educação especial, a formação das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento para o mercado de trabalho é sempre salientada e bem explicada, como pode ser visto no inciso IV. Aos que não demonstrarem capacidades para a integração no mercado competitivo serão realocados em órgãos afins.

Em 2001 entra em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) através da lei nº 10.172/2001 que tinha por objetivos e prioridade:

> - a elevação global do nível de escolaridade da população;
> - a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
> - a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
> - democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001a).

Os objetivos do PNE que vão ao encontro a educação especial são a redução das desigualdades sociais e a democratização da gestão do ensino público. No PNE/2001 o tópico 8 é todo dedicado a educação especial, dividido em diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas.

No diagnóstico, o PNE/2001, traz alguns dados sobre a inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento na educação regular que são bastante alarmantes e incompletos, porque na época ainda não se tinha estatísticas completas sobre essas pessoas:

> O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade (BRASIL, 2001a).

Mas, mesmo esses dados sendo incompletos se tinham informações sobre a oferta de educação especial nas escolas brasileiras:

> A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens - visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se essa estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais. Os números de matrícula nos estabelecimentos

> escolares são tão baixos que não permitem qualquer confronto com aquele contingente.
> Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%) (BRASIL, 2001a).

Percebemos, que mesmo com o direito de educação para todos garantido pela Constituição de 1988, dez anos depois em 1998, quase 60% dos municípios brasileiros não ofereciam educação especial em suas escolas, com alguns estados passando dos 80%.

Ainda no diagnóstico, o PNE/2001 traz dados sobre os professores que atuam com essas pessoas:

> Em relação à qualificação dos profissionais de magistério, a situação é bastante boa: apenas 3,2% dos professores (melhor dito, das funções docentes), em 1998, possuíam o ensino fundamental, completo ou incompleto, como formação máxima. Eram formados em nível médio 51% e, em nível superior, 45,7%. Os sistemas de ensino costumam oferecer cursos de preparação para os professores que atuam em escolas especiais, por isso 73% deles fizeram curso específico. Mas, considerando a diretriz da integração, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares, a necessidade de preparação do corpo docente, e do corpo técnico e administrativo das escolas aumenta enormemente. Em princípio, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais (BRASIL, 2001a).

Segundo o documento, a situação da qualificação dos professores é boa, mas é boa porque houve uma diminuição dos professores que possuíam o ensino fundamental completo ou incompleto. Com relação a formação de professores para atuarem nas escolas regulares com pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento a situação não era assim tão boa, como o próprio documento indica.

Temos 73% de professores que atuam nas escolas especiais com preparação, entretanto os professores que atuam na escola regular com pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento nem percentual tem no documento, apenas é salientado, timidamente, que há a necessidade de preparação do corpo docente para atuarem

com essas pessoas e, ainda segundo o documento, todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais.

Nas diretrizes, o PNE/2001 destaca a formação de recursos humanos para o atendimento às pessoas com deficiência:

> A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2001a).

O documento defende que a formação de recursos humanos (professores e técnicos) para atuarem com pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento nas escolas regulares é uma prioridade para o PNE/2001.

No ponto 19, dos objetivos e metas para a educação especial, é descrito onde essa formação deve ocorrer: “Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais.” (BRASIL, 2001a). Assim, pela primeira vez se tem a menção em um documento oficial nacional determinando a inclusão de conteúdos e disciplinas sobre pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento nos currículos dos cursos de formação de professores.

Também em 2001, foi criada a Resolução CNE/CEB 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Segundo essa resolução:

> Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.
> Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.
> Art 2º 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 (BRASIL, 2001b).

Durante toda a educação básica os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, devem receber atendimento, além de terem suas matriculas asseguradas nas escolas regulares.

Sobre os professores para atuarem com esses alunos nas escolas regulares, aborda o seguinte:

> Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
> I -professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
> II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
> III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a freqüência obrigatória; (BRASIL, 2001b).

Percebemos que pela resolução, os professores que atuam nas classes comuns com alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, Transtornos Globais do Desenvolvimento, devem ser capacitados para tal. Segundo o parágrafo 1º do artigo 18 da mesma resolução, professores capacitados são:

> § 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
> I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
> II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
> III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
> IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001b).

Em fevereiro de 2002, é implementada a Resolução CNE/CP 01/2002 que instituiu a *Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, que constituiu-se num conjunto de procedimentos, fundamentos e princípios, no que tange a organização institucional e curricular dos

estabelecimentos de ensino dos cursos de licenciatura e graduação plena, buscando incorporar os princípios do PNE/2001.

Em seu artigo 2º, a Resolução CNE/CP 01/2002 nos coloca o seguinte:

> Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:
> I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
> II - o acolhimento e o trato da diversidade;
> III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; [...] (BRASIL, 2002).

Notamos que segundo a Resolução 01/2002, a organização curricular de cada instituição deveria orientar sobre, além de outras coisas, o acolhimento e o trato a diversidade.

O artigo 6º aborda sobre a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores e em seu inciso 3º determina, além dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento de competências dos futuros professores, o debate acerca de outros temas, entre eles o de pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento:

> § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
> I - cultura geral e profissional;
> II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; [...] (BRASIL, 2002).

Vimos que a formação de professores para atuarem com pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento nas escolas regulares era prioridade no PNE/2001, porém, a Resolução CNE/PC 01/2002, determinava que esse assunto deveria aparecer nos cursos de licenciatura em forma de debates, não como um componente curricular, como sinalizado no PNE/2001.

Essa situação, da educação especial ser colocada como componente curricular necessário no PNE/2001, mas não ser efetivamente um componente curricular nos cursos de formação de professores segundo a Resolução CNE/PC

01/2002, fazia com que a educação especial fosse ofertada de diferentes maneiras nos cursos de formação de professores:

> Assim, muitas instituições de ensino superior ainda não se estruturaram no sentido de incluir disciplinas ou conteúdos relativos ao tema (educação especial) nos currículos dos seus cursos. Outras o fazem de maneira precária, através de oferta de uma disciplina com carga horária reduzida, que muitas vezes é ministrada de forma aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes que sejam relacionadas ao processo de atenção a diversidade do alunado. Outro aspecto a destacar é que muitas disciplinas ainda são ofertadas apenas no curso de Pedagogia, e em caráter eletivo, ou seja, não existe obrigatoriedade da parte dos alunos em cursá-las (MARTINS, 2008, p. 83).

O trecho acima foi retirado de um livro escrito em 2008, ou seja, mesmo o PNE/2001 colocando a formação de professores como prioridade e a Resolução CNE/CP 01/2002 determinando os debates nos currículos desses cursos, em 2008 muitos cursos ainda não tinham incluído a educação especial em seus currículos, ou os que o faziam ofereciam em situação precária ou em caráter eletivo.

A obrigatoriedade da inclusão do componente curricular de educação especial nos cursos de licenciatura só ocorrerá em 2015 com a Resolução 02/2015 desenvolvida em consonância com os propósitos, a respeito da educação especial, da lei nº 13.146/15 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

A lei nº 13.146/15 já usa a terminologia pessoas com deficiência. Segundo a lei:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a).

Nessa lei, todo o capitulo IV é referente a educação das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais,

> intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015a).

Podemos perceber segundo essa lei, que o ensino inclusivo nas escolas regulares não vem mais seguido da palavra “preferencialmente” como acontecia nos documentos anteriores, agora a educação é um direito dessas pessoas, em um sistema de educação inclusivo em todos os níveis.

No artigo 28º tem-se a incumbência do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outras coisas:

> IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
> XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015a).

Então, o poder público fica incumbido de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua, indo ao encontro com a lei nº 10.436/2002 que reconheceu a Libras como língua oficial, juntamente com o Português. É também papel do poder público a inclusão de conteúdos curriculares em cursos superiores, profissional de técnicos de temas relacionados à pessoa com deficiência.

Em consonância com artigo 28º que previa a criação e implementação da inclusão de conteúdos curriculares relacionados a pessoa com deficiência, temos também em 2015 a implementação da Resolução 02/2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Tal Resolução se aplica a formação de professores para os seguintes níveis:

> Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015b).

Segundo a Resolução CNE/CP 02/2015, os cursos de licenciatura devem formar professores para a educação básica, nas várias modalidades, entre elas a modalidade de educação especial.

O capítulo V da Resolução traz as diretrizes para a estrutura do currículo dos cursos de licenciatura. No artigo 13º parágrafo 2º aborda o seguinte:

> § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades ético-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial [...] (BRASIL, 2015b).

Assim, em 2015, após muitas leis, decretos, planos de educação e resoluções, afirmando a necessidade e a importância da formação de professores da educação regular para atuarem com as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, mas nunca deixando claro como e onde essa deveria acontecer finalmente a educação especial se torna um componente obrigatório nos cursos de licenciatura em todo o país.

Todos os cursos de licenciatura do país devem ter em seu currículo os fundamentos e metodologias dos componentes curriculares de educação especial e libras.

Porém, é preciso levar em conta que apesar da Resolução CNE/PC 02/2015 determinar a obrigatoriedade desses componentes curriculares, necessitamos analisar como esses componentes curriculares estão dispostos nos currículos dos cursos de licenciatura, como estão sendo ensinados aos alunos, uma vez que:

> Embora a legislação brasileira, se comparada à de outros países, possa ser considerada avançada, é relevante destacar que não são só os dispositivos legais que definem, por si só, o projeto educacional, mas a forma como essa legislação é operacionalizada na realidade escolar (MARTINS, 2008, p. 77).

Mesmo tendo a obrigatoriedade por lei, é necessário analisar como esses componentes curriculares de educação especial estão sendo desenvolvidos no interior dos cursos de licenciatura, qual a formação do professor que ministra esses

componentes, quais as metodologias utilizadas, quais deficiências são mais enfocadas, quais as dimensões práticas e teóricas desses componentes e quais as representações que esses componentes tem para professores e alunos.

No próximo capítulo discutimos, apoiados em Sacristán (1998;2017), o conceito de currículo, bem como seus níveis de organização, focando principalmente, no currículo prescrito.

Buscamos entender como os componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial e Libras estão dispostos nos currículos dos cursos de licenciatura na UFAC, partindo do seu desenvolvimento histórico para demostrar a evolução desses componentes nos currículos desses cursos.

Também analisamos como as dimensões teóricas e práticas estão postas nos currículos desses componentes curriculares.

3. A CONFIGURAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIBRAS COMO COMPONENTES CURRICULARES

Começamos abordando nesse terceiro capítulo o conceito de currículo do qual partimos nesse trabalho, baseadas em Sacristán (1998; 2017). Passamos a seguir para a introdução de Fundamentos da Educação Especial nos currículos dos cursos de licenciatura da UFAC.

Tratamos também dos componentes curriculares de Fundamdentos da Educação e Libras nos currículos atuais das licenciaturas da UFAC, destacando principalmente a relação entre teoria e prática, apoiadas em Pires (2008), Martins (2008) e outros.

Abordamos ainda a tentativa de mudança desses componentes curriculares em 2016, mas sem sucesso.

3.1 O conceito de currículo

Como anunciado, utilizamos nesse trabalho o conceito de currículo a partir das leituras de Sacristán (1998; 2017). Segundo o autor supracitado, não existe um único conceito de currículo, nas palavras do autor:

> O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino (SACRISTÁN, 1998, p. 126).

O conceito de currículo depende da visão que se tem sobre esse currículo. Apesar de poder ter diferentes conceitos, o autor chama atenção para uma diretriz comum do currículo:

> O currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamentos diferentes. Mas se pode entrever uma certa linha diretriz importante para destacar aqui: a evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatamento dos significados que compreende para moldar o que se pretende para a educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para refletir melhor os fenômenos curriculares tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas (SACRISTÁN, 1998, p. 127).

Podemos observar que o currículo serve com um norte a ser seguido dentro das instituições, cabendo em si o projeto, a organização, o desenvolvimento e a prática que se deseja alcançar dentro das realizações concretas.

Como sinalizamos, existem vários conceitos de currículos a depender da visão que se tem de educação, nossa posição nesse trabalho, como dito anteriormente, é uma posição crítico-intercultural baseado em Candau, uma vez que, reconhecemos a escola enquanto difusora dos conhecimentos conquistados pelo homem e local de formação do ser social, entretanto reconhecemos não só as diferenças econômicas dessa escola, mas também as diferenças de raça, gênero, e no nosso caso, físicas e intelectuais.

Tendo como base Sacristán (2017), assumimos o currículo enquanto configurador da prática e ponte entre teoria e prática, que segundo o autor é “a orientação curricular que centra sua perspectiva na dialética teoria-prática” (p. 46). Segundo o autor, uma teoria curricular não pode ser indiferente as práticas pedagógicas da escola:

> Uma teoria curricular não pode ser indiferente às complexas determinações de que é objeto a prática curricular, nem ao papel que desempenham nisso os processos que determinam a concretização do currículo nas condições da prática, porque esse currículo, antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, que os professor têm, que afetam os alunos e a sociedade em geral. A própria concepção deste como prática obriga a examinar as condições em qe se produz, de índole subjetiva, institucional, etc. A teoria do currículo deve contribuir, assim, para uma melhora da compreensão dos fenômenos que se produzem nos sistemas de educação, manifestando o compromisso com a realidade (SACRISTÁN, 2017, p. 47).

Seguindo as palavras do autor, o currículo se constitui como algo baseado em problemas reais que afetam as escolas, os professores e a sociedade como um todo. Ele tem que ser pensado e articulado de modo a minimizar esses problemas, para que possa contribuir como uma melhor compreensão dos fenômenos e consequentemente com a realidade.

Os currículos dos cursos de licenciatura, necessitam se debruçarem mais sobre as questões da educação especial, uma vez, que está questão está presente na realidade das escolas do país e afetam o trabalho do professor por necessitarem adequar as metodologias e o currículo para as pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Um currículo pautado na dialética entre teoria e prática, poderia a vir contribuir com uma melhor

compreensão dos futuros professores sobre a realidade da educação especial nas escolas.

Ainda segundo o autor:

> Essa dimensão ou visão da teoria e prática curricular não anula a proposição do currículo como projeto cultural, mas, sim, partindo dele, analisa como se converte em cultura real para professores e alunos, incorporando a especificidade de relação teoria-prática no ensino como uma parte da própria comunicação cultural nos sistemas educativos e nas aulas. É, pois, um enfoque integrador de *conteúdos* e *formas,* visto que o processo de centra na dialética de ambos os aspectos. O currículo é método além de conteúdo, não porque nele se enunciem orientações metodológicas, proporcionadas em nosso caso através de dispositivos oficiais, mas porque, por meio de seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização dos professores e a própria experiência dos alunos ao se ocuparem de seus conteúdos culturais. Vê-se, assim, uma dimensão mais aperfeiçoada do ensino como fenômeno socializador de todos os que participam dele: fundamentalmente professores e alunos (2017, p. 51).

Um currículo baseado na dialética[3] da teoria e da prática é justamente o tipo de currículo que defendemos para os cursos de licenciatura, uma vez que, faz-se necessária essa articulação, para que os futuros professores possam refletir a teoria na prática e prática na teoria, como veremos mais para frente nesse trabalho.

Também nesse conceito de currículo, se enxerga o ensino como o fenômeno socializador de professores e alunos, indo de encontro ao que defendemos aqui da educação enquanto processo civilizatório e formadora de cidadãos.

Ainda sobre a necessidade de se articular teoria e prática no currículo, Sacristán (2017) afirma:

> A medida que o currículo é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as ideias e os valores, por um lado, e a prática, por outro, supõe uma oportunidade para realizar uma integração importante na teoria curricular. Valorizando adequadamente os conteúdos, os vê como linha de conexão da cultura escolar com a cultura social. Mas a concretização de tal valor só pode ser vista em relação com o contexto prático em que se realiza, o que, por sua vez, está multicondicionado por fatores de diversos tipos, que se convertem em agentes ativos do diálogo entre o projeto e a realidade. Sendo expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado por ela (SACRISTÁN, 2017, p. 53).

[3] Segundo Kosik (1976): “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns.” (KOSIK, 1976, p. 20)

Percebemos que o currículo é o local privilegiado para que ocorra a comunicação entre a teoria e a prática para que haja a conexão da cultura escolar com a cultura social. Um currículo de licenciatura que articule os conhecimentos da teoria com um contexto prático, pode vir a contribuir ainda mais para que a conexão entre cultura escolar e cultura social aconteça dentro do ambiente escolar em que esse professor estiver inserido, uma vez que esse professor conhecerá o diálogo entre o projeto e a realidade, entre a teoria e a prática.

Sacristán (2017), também nos chama a atenção para a confluência de práticas que são exercidas sobre o currículo: “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e força se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos.” (SACRISTÁN, 2017, p. 99).

Segundo Sacristán (2017), existem seis níveis curriculares: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado. Nessa pesquisa vamos trabalhar com os quatro primeiros níveis porquê são os níveis que conseguimos alcançar com a nossa pesquisa, como não observamos aulas e nem avaliações em sala de aula, não podemos trabalhar com os dois últimos níveis detalhados pelo autor.

O primeiro nível de currículo é o currículo prescrito, que segundo o autor é:

> Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir as instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores (SACRISTÁN, 2017, p. 109).

E ainda:

> Em primeiro lugar, a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um de seus níveis supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade. [...] O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas. Implica a expressão de um tipo de normatização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida (SACRISTÁN, 2017, p. 111).

O currículo prescrito é o desenvolvido nas instâncias político-administrativa, no casso da nossa pesquisa é a Resolução CNE/CP 02/2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, como nos cursos de licenciatura, pedagogia e segunda licenciatura e também definiu as diretrizes para a formação continuada em nível superior.

Como próprio nome sugere, essa resolução orientou as diretrizes curriculares para todos os cursos de formação de professores, inicial e continuada. Como nos mostra Sacristán, é o currículo comum com aprendizagens que são exigidas para todos os estudantes, nesse caso aos futuros professores. Os cursos de licenciatura do país devem seguir tal diretrizes para serem validados e reconhecidos pelo MEC.

O currículo prescrito não é apresentado aos professores na forma da lei, ele tem que ser traduzido a esses professores, essa tradução aos professores é o segundo nível curricular proposto pelo autor, o currículo apresentado aos professores, que é:

> Existe uma série de meios, elaborado por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As prescrições costumam ser muito genéricas e, nessa mesma medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas (SACRISTÁN, 2017, p. 103).

Essa tradução do currículo prescrito para os professores é feita pelas universidades, no tocante ao nosso trabalho quem fez essa tradução foi o CELA, na forma das ementas dos componentes curriculares.

Sacristán (2017), nos alerta que o currículo prescrito costuma ser muito genérico, algo que podemos notar no trecho a seguir retirado da Resolução CNE/CP 02/2015:

> § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos e conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades ético-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial [...] (BRASIL, 2015b).

A resolução traz linhas gerais do que deve ser contido nos currículos desses componentes curriculares, coube aos professores do CELA traduzirem e criarem as ementas, conforme dispostas no quadro 5:

QUADRO 2: EMENTAS DOS COMPONENTES DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIBRAS

Ementa: Fundamentos de Educação Especial	Ementa: Libras
Caracterização, conceito e objetivos da Educação Especial. Aspectos filosóficos, princípios norteadores e modalidades de atendimento. Abordagens didáticas para pessoas com necessidades especiais.	Utilização instrumental da Língua Brasileira de Sinais (Libras), e seu uso em contextos reais de comunicação com a pessoa surda. Conhecimento específico acerca dos aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos da Libras. Fundamentos legais do ensino de Libras.

Fonte: Quadro elaborado com base na ementa dos cursos de licenciatura da UFAC, autora, 2019.

Os professores utilizam essas ementas elaboradas pelo CELA para fazer o que Sacristán denomina de terceiro nível curricular que é o currículo moldado pelos professores:

> O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, guias, livros texto, etc. Independentemente do papel que consideremos que ele há de ter nesse processo de planeja a prática, de fato é um “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução.
> Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importante para a prática.

O currículo moldado pelos professores é o planejamento que os professores fazem para as aulas a partir da ementa elaborada, nesse caso pelo CELA.

Após fazer o planejamento das aulas a partir das ementas dos cursos, os professores começam a aplicar esse planejamento na prática em sala de aula com os alunos, chegando no quarto nível curricular, denominado por Sacristán (2017, p. 104) de currículo em ação, que é:

> É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se caracteriza nas tarefas acadêmicas, as cais como elementos básicos, o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares. [...] É o elemento no qual o currículo se transforma em método ou no qual, desde outra perspectiva, se denomina introdução. A análise desta fase é o que dá sentido real à qualidade do ensino, acima de declarações, propósitos, dotação de meios, etc. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc, que se produzem na prática.

É nesse nível curricular que currículo e metodologia se encontram, porque como salienta o autor supracitado, é quando o currículo se transforma em método. Ainda segundo Sacristán (2017), o currículo ação tem que ser planejado para que contribua com um propósito:

> Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc. Entender essa situação e planejá-la para que contribua para determinados propósitos implica um campo de conhecimento mais amplo no qual se atendam a todos os elementos e às suas interações (SACRISTÁN, 2017, p. 203).

Esse propósito ressaltado pelo autor que o currículo ação deve ter, no caso dessa pesquisa, é o de preparar os alunos de licenciatura, futuros professores, para trabalharem com alunos com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, nas escolas regulares.

O currículo muitas vezes torna-se um campo de batalhas, onde diferentes visões e objetivos disputam espaço com o intuito de deter poder sobre o mesmo e consequentemente sobre os cursos. Um exemplo de disputa de poder sobre o currículo foi a tentativa de mudança dos currículos de licenciatura da UFAC em 2016, que será tratado nos tópicos a seguir

3.2 O conceito de representação social

Outro conceito importante em nossa pesquisa é o conceito de representação social. Segundo Farr (1995), a Teoria de Representação Social, originou-se na Europa em 1961 com Moscovici, a partir de seu estudo intitulado de: *La Psychanalyse: Son image et son puplic*. Ainda segundo o autor, a Teoria da Representação Social é uma forma sociológica da Psicologia Social.

Para Jovchelovitch (1995), a Teoria da Representação Social apresenta novas possibilidades em relação a Psicologia Social, uma vez que essa última trabalha com um sujeito e objeto “puro”. Já a Representação Social trabalha com a relação entre o sujeito e o objeto, nas palavras da autora:

> Ao fazer isso (relação entre sujeito e objeto) ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o

> mundo como a si próprio. [...] O fato de Moscovici permitir-se olhar para a Sociologia, lá encontrar conceitos, e ousar trazê-los para o domínio da Psicologia Social é revelador do papel central que o mundo social ocupa nas representações sociais (JOVCNELOVITCH, 1995, p. 19).

Essa importância dada a realidade social por Moscovici, foi baseada em Durkheim. Porém, ao mesmo tempo em que Moscovici se aproxima de Durkheim, ele também se afasta. Para Durkheim o importante era estudar as representações coletivas, identificando uma categoria coletiva para ser explicada segundo a Psicologia Social.

Já para Moscovici, na sociedade moderna o importante era estudar as representações sociais, segundo Farr (1995):

> Ele (Moscovici) também julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas. O segundo conceito era um objeto de estudo mais apropriado num contexto de sociedades menos complexas, que eram do interesse de Durkheim. As sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas (FARR, 1995, p. 45).

Além das mudanças econômicas, políticas e culturais, a Representação Social também se relaciona com as dimensões cognitivas, afetivas e social:

> A Teoria das Representações Socias estabelece uma síntese teórica entre fenômenos que, em nível de realidade, estão profundamente ligados. A dimensão cognitiva, afetiva e social está presente na própria noção de representações sociais. [...] Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações socias encontram a sua base na realidade social (JOVCNELOVITCH, 1995, p. 20).

Munida desses aspectos acima apresentados, a representação social busca entender a realidade e como seus atores socias estão inseridos nessa realidade:

> As Representações Socias se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portando, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial, frequentemente contraditória, possui graus diversos de claridade e de nitidez em relação a realidade. Fruto das vivências das contradições que permeiam o dia-a-dia dos grupos sociais e sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e com suas instituições. Na verdade, a realidade vivida é também representada e

> através dela os atores socias se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimentos (MINAYO, 1995, p. 108).

É pela junção desses aspectos que optamos por entender a representação social que os componentes de educação especial e libras tem para professores e alunos dos cursos analisados.

Como dito por Minayo (1995), as representações sociais se manifestam em sentimentos e condutas e por isso podem ser analisadas para a compreensão da realidade. Em nossa pesquisa, como dito anteriormente, fizemos uso das entrevistas semi-estruturadas, para que os professores pudessem manifestar seus sentimentos, afetos sobre esses componentes curriculares.

Mesmo sendo, por vezes contraditória, a representação social tem grande nitidez sobre a realidade, então, ao analisarmos as representações dos professores sobre os componentes de educação especial e libras, analisamos a realidade desses componentes nesses cursos e como esses indivíduos se constroem nesse ambiente.

A representação é fruto da realidade vivida por cada indivíduo no seu cotidiano, sua relação com outros indivíduos, com as instituições em que está inserido, as contradições que os cercam, tudo isso é a realidade vivida, onde os atores sociais se constroem e se movem.

3.3 Histórico dos cursos de licenciatura da UFAC

Em 1964, com o Decreto Estadual nº187 foi criado o curso de Direito, o primeiro curso do que viria a ser a UFAC Logo após foi instaurada a Faculdade de Ciências Econômicas e na década de 1970, criou-se os cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia, Matemática e Estudos Sociais.

Em março de 1970 foi oficializado como Centro Universitário, em janeiro de 1971 passa a ser denominado de Fundação Universitária do Acre e, finalmente, em 1974 transforma-se em Universidade Federal do Acre. (DIADEM, 2018)

Os primeiros cursos de licenciaturas oferecidos na UFAC foram organizados segundo a Reforma Universitária contida na lei nº 5540/1968, a qual estabeleceu o currículo mínimo para esses cursos em todo país. Os primeiros cursos de licenciatura cridos na universidade foram o de letras e o de pedagogia. (UFAC, 2003 a, p. 5)

A Resolução nº 14, que foi aprovada pelo CEPEX em 18/08/1987, determinou a integração de seis disciplinas obrigatórias aos currículos dos cursos de licenciatura, sendo essas: Introdução a Educação; Psicologia da Educação; Didática Geral; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus; Didática Aplicada e Prática de Ensino (UFAC, 2003, p. 6).

As licenciaturas da Ufac, ficaram com tal estrutura curricular até 2005, quando foi aprovado o *Projeto de Formação Pedagógica Comum aos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Acre*, o qual teve suas reuniões e discussões iniciadas em 2003, mas só aprovado em 2005.

O desenvolvimento do mesmo, teve como base a LDB 9394/1996, a Resolução CNE/CP 01/2002, já mencionada nesse trabalho e a Resolução CNE/CP 02/2002 a qual instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Segundo esse documento, a estrutura curricular das licenciaturas, até então vigente, produzia ambiguidades, dentre elas "pode-se elencar a formação circunscrita a estrita docência, com enfoque instrumental sem articulação entre conteúdo e método [...]" (UFAC, 2003, p 7). Nascendo assim, a necessidade da criação do projeto em questão.

Ao longo do projeto podemos perceber a ênfase dada na articulação entre teoria e a prática, colocada no documento como prática curricular, que é:

> A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Constitui-se num movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados de gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.
> Assim, ela deve ser planejada quando a elaboração do projeto pedagógico e o seu acontecer deve se dar desde o inicio da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo (UFAC, 2003, p. 17).

E ainda:

> A estrutura curricular das licenciaturas deve apontar para as experiências formativas que equilibrem ao longo da formação à associação entre teoria e prática, desmistificando modelos formativos, que pretendam em seu decorrer a transmissão de conhecimentos a serem posteriormente aplicados no exercício de profissão.
> A dimensão prática, durante a formação do professor, deve ocupar um lugar de destaque rompendo com concepções que defendem que uma formação de alto nível é a que se concentra na formação teórica com a crença de que

> estas existem exclusivamente nas academias universitárias e as práticas ocorrem apenas nas escolas. Nesse sentido, o licenciado deve aplicar as teorias que absorveu ao longo do seu curso de formação à sua prática na escola (UFAC, 2003, p. 21).

Podemos perceber, a partir da leitura desses dois trechos como a articulação entre teoria e prática foi defendida e valorizada nesse projeto. Outro item de destaque foi o estágio curricular supervisionado, que segundo o documento:

> O estágio curricular supervisionado deve ser entendido como tempo de aprendizagem em que, através de um período de permanência no local de exercício da profissão, o aprendiz se dedica a vivenciar a prática do mesmo e para poder exercer uma profissão ou ofício (UFAC, 2003, p. 17).

Esse projeto é constituído por disciplinas, atividades práticas e estágio supervisionado, dividido em duas temáticas, a primeira denominada de *Instituição Escolar e Trabalho Docente* e a outra de *Investigação da Prática Pedagógica e Desenvolvimento Professional.*

Segundo o documento a primeira temática tem por objetivo:

> Conceber e refletir sobre a teia de relações que constituem a escola, sobre a dinâmica social e as relações de poder que perpassam as instituições escolares e a vida coletiva é condição para que o futuro professor possa dominar as questões nucleares da realidade escolar, do significado sócio-político do currículo e da profissão docente.
> [...] O professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem (UFAC, 2003, p. 23).

E é justamente nessa temática em que o professor precisa ter conhecimento sobre os diferentes tipos de aprendizagens, que o documento propõe a inserção do componente curricular de Fundamentos da Educação Especial nos currículos dos cursos de licenciatura da UFAC.

Tal componente curricular foi desenvolvido com os mesmos créditos em que se encontra ainda hoje nos currículos de licenciatura, apesar dos mesmos terem passado por reformulação, como será exposto no tópico a seguir.

Porém, antes de passarmos ao próximo tópico, que aborda os componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial e Libras no atual currículo das licenciaturas é importante salientar, que apesar das inúmeras tentativas e idas a

DIADEM, não conseguimos acesso ao documento que instituiu Libras nos currículos das licenciaturas da UFAC. Causa estranheza que tal componente não esteja neste documento, uma vez que Libras foi reconhecida como língua oficial com a lei 10.436/2002, um ano antes da construção deste documento e 3 anos antes da aprovação do mesmo.

3.4 Os componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial e Libras nos currículos atuais dos cursos de licenciatura da UFAC

Os componentes curriculares de Fundamentos de Educação Especial e Libras foram estruturados pelo CELA, conforme documento acima, e são ofertados a todas as licenciaturas da UFAC da mesma forma, conforme a tabela:

QUADRO 3: ESTRUTURA DOS COMPONENTES CURRICULARES DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIBRAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFAC.

Código	Disciplina	Carga Horária	Créditos: teórico/prático/estágio	Período ofertado
059	**Fundamentos da Educação Especial**	60 horas	4-0-0	5º
745	**Libras**	60 horas	2-1-0	6º

Fonte: tabela elaborada pela autora da pesquisa com base na ementa dos cursos de licenciatura da UFAC, 2019.

A estrutura curricular de Fundamentos da Educação Especial e Libras é a mesma que foi estabelecida no documento aprovado em 2005 e continua sendo igual, mesmo depois da restruturação que os currículos das licenciaturas passaram após a CNE/CP 02/2015.

Podemos observar que o componente curricular de Fundamentos da Educação Especial é oferecido apenas com 4 créditos teórico, não tendo nenhum crédito prático e nenhum crédito de estágio com carga horária de 60 horas. O componente de Libras é oferecido com 2 créditos teóricos, 1 crédito prático e nenhum crédito de estágio também com carga horária de 60 horas.

O estabelecimento da divisão desigual entre créditos teóricos e créditos práticos, observadas na tabela, vai contra as definições estabelecidas no próprio

documento que inseriu Fundamentos da Educação Especial nas licenciatura da Ufac, visto no ponto anterior e também contra o que consta na Resolução CNE/CP 02/2015, onde a relação igualitária entre teoria e prática, nos cursos de licenciatura, é muito salientada, como podemos observar no artigo 3º, parágrafo 5º inciso V:

> V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2015b).

No artigo 5º:

> A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pauta pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. [...] (BRASIL, 2015b).

E no artigo 13, parágrafo 3º:

> § 3º Deverá ser garantida ao longo do processo, efetiva e concomitante a relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015b).

Observamos assim, a importância dada entre a relação da teoria com a prática nos cursos de licenciatura. Antes de continuarmos a discussão da relação entre teoria e prática nos componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial e Libras nos cursos de licenciatura da Ufac, é necessário conceituar teoria e prática.

Para conceituarmos teoria e prática buscamos a epistemologia dessas palavras no *Dicionário Básico de Filosofia* de Japiassú e Marcondes (2008). Segundo os autores, teoria é:

> (fr. théorie, do lat. e do gr. theoria) 1.Na acepção clássica da filosofia grega, conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro, sem preocupação *prática.
> 2.*Modelo explicativo de um fenômeno ou conjunto de fenômenos que pretende estabelecer a verdade sobre esses fenômenos, determinar sua natureza. Conjunto de hipóteses sistematicamente organizadas que pretende, através de sua verificação, confirmação, ou correção, explicar uma realidade determinada. Ex.: a teoria da relatividade de Einstein. Ver ciência; explicação; método (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 333).

Percebemos que teoria é a explicação dos fenômenos, buscando estabelecer a verdade sobre os mesmos. A teoria ainda, segundo o dicionário, pretende a verificação, confirmação e explicação de uma certa realidade. Assim, a teoria nos componentes curriculares de educação especial nos cursos de licenciatura é a explicação, conceituação do fenômeno de inclusão dessa modalidade de ensino na escola regular.

Já a prática, segundo o dicionário, é:

> (gr. praktikós, de prattein: agir, realizar, fazer)
> 1.Que diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva. Ex.: "saber prático". Conhecimento empírico, saber fazer algo. Ex.: "prática pedagógica", "prática médica". Oposto a teórico, especulativo.
> 2. Razão prática. Segundo Kant, respondemos à questão teórica "o que podemos saber?" pelo exame das condições a priori do conhecimento; enquanto que respondemos à questão prática, "o que devemos fazer?", pelo estabelecimento das leis da ação moral. "Tudo na natureza age de acordo com leis. Há apenas um ser racional que tem a faculdade de agir a partir da representação das leis, isto é, a partir dos princípios, em outras palavras, que tem vontade. Uma vez que para derivar as ações das leis a razão é necessária, a vontade não é senão a razão prática" (Kant, Metafísica dos costumes) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 281).

A prática é uma ação, a aplicação de um determinado conhecimento em uma ação concreta. Desse modo, após se apossar de um conhecimento (teoria) é necessária à sua aplicação em uma ação concreta (prática) para que assim se possa conhecer verdadeiramente a realidade[4] ou seja, é necessário confrontar a explicação do fenômeno com sua aplicação concreta.

Como pudemos observar no quadro 2, Fundamentos da Educação Especial, é ofertada apenas com créditos teóricos e Libras com 1 crédito prático, sendo a teoria mais salientada, o que pode prejudicar a formação dos futuros professores. Porém, essa ênfase na teoria é comum nos cursos de formação:

> Quando se faz a retrospectiva dos elementos curriculares privilegiados no processo de formação de nossos professores se constata que as agências formadoras, longe de se abrirem para um saber plural, ou de estabelecerem um diálogo multirerreferencial com os saberes e com os sujeitos, em sua

[4] Adotamos nessa pesquisa o conceito de realidade a partir de Kosik (1976). Segundo o autor a realidade é a unidade do fenômeno (o que nos é dado imediatamente) e da essência (atingida através da filosofia e da ciência). Sem a unidade do fenômeno e da essência temos uma falsa realidade, denominada pelo autor de pseudoconcreticidade.

> diversidade e diferenças, na maioria dos casos, desenvolvem suas atividades de ensino com ênfase nos conteúdos teóricos (PIRES, 2008, p. 57).

Os cursos de formação de professores devem privilegiar a teoria, porque ela é a base para a reflexão, mas de igual modo a prática também tem que estar presente nesses cursos, uma vez que a prática é ação da aplicação da teoria na realidade, no nosso caso na realidade escolar, uma vez que:

> Entre os problemas com que os professores se defrontam no cotidiano do ensino de caráter inclusivo, está a condução da aula. Como conciliar a prática da educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, como organizar a aula, conduzindo de forma eficaz situações tão diferenciadas? Tais questões remetem diretamente à formação do professor (SILVA; MAZZOTTA, 2002, p. 18).

Refletir sobre a educação especial é repensar o currículo a ser apresentado aos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento em sala de aula, é repensar em metodologias para esses alunos, repensar sobre a prática pedagógica como nos coloca Pires:

> Quando se pensa e se fala em prática pedagógica é preciso, portanto, fazer referência ao currículo, aos conteúdos, às metodologias e ao conhecimento das especificidades de cada aluno, considerando, ainda, como uma realidade não menos significativa, as diversas fases do desenvolvimento e níveis de escolaridade dos alunos: todos esses fatores ou elementos se imbricam, influem uns nos outros, e demandam respostas concretas ao atendimento educativo das necessidades das crianças (PIRES, 2008, p. 199).

Nota-se a importância de repensar a prática pedagógica como um todo. Adotamos nessa pesquisa o conceito de prática pedagógica de Franco (2016), que segundo a autora é: “Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidade, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades”. (FRANCO, 2016, p. 536).

Uma prática pedagógica efetiva, onde os conteúdos são repensados, o currículo é flexibilizado só terá sentido quando essa tiver uma intencionalidade. E a intencionalidade com a qual trabalhamos nessa pesquisa é da educação para a

formação do ser social[5] uma vez que concordamos com a afirmação de Pinto (2010, p. 31) de que “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função dos seus interesses.”

Ainda nesse sentido Saviani (2005, p. 13) afirma: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

A educação tem a mesma intencionalidade para todas as pessoas, independente de suas diferenças, todos fazem parte de uma mesma sociedade. A escola para o aluno com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, não pode ser um ambiente de socialização, como nos alerta Ferreira e Ferreira (2007, p. 40):

> Para não cair na imobilidade, para não reduzir a escola à função de apenas “socializar” o aluno com deficiência [...] e para que possamos desenvolver um processo de inclusão a partir da realidade escolar nacional, parece importante que se tome como referência a função social da escola e a partir dela se estabeleça, para os alunos com deficiência, um plano de desenvolvimento escolar que busque o máximo de desenvolvimento de cada aluno, dentro da meta geral colocada. [...] a função da escola de incorporar os alunos no processo civilizatório, garantindo que os alunos deficientes, assim como os outros alunos, apropriem-se dos avanços do conhecimento, da tecnologia e da diversidade das manifestações culturais.

A escola tem uma função social a ser cumprida, função essa de garantir a todos os alunos sua incorporação no processo civilizatório, para que esses se apropriem do conhecimento construído pelo homem ao longo da história, função de construir o ser social uma vez que essa característica não nos é dada biologicamente.

Esses conhecimentos, a cultura e a tecnologia não podem ser negadas ou superficializadas para as pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, uma vez que essas também farão parte

[5] Entendemos ser social a partir da colocação de Paulo Netto e Braz (2006), segundo os autores ser social é [...] o desenvolvimento do ser social [...] pode ser descrito como o *processo de humanização* dos homens, processo através do qual as determinações naturais, sem deixar de existir, jogam um papel cada vez menos relevante na vida humana. O desenvolvimento do ser social significa, pois, que, embora se mantenham as determinações naturais, elas são progressivamente *afastadas, empurradas para trás, sofrendo um recuo*. [...] O homem, portanto, é natureza **historicamente transformada**. (PAULO NETTO, BRAZ, 2006, p. 39 - grifo dos autores).

da sociedade e tem tal direito garantidos por leis. O fato de serem deficientes não os faz menos humanos, menos cidadãos.

A escola para essas pessoas é um ambiente de aprendizagem, de formação social, e não apenas um ambiente de socialização, onde o aluno com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento vai para conversar, brincar e ser cuidado.

As mudanças de perspectivas sobre a educação para pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento requerem um movimento de toda a comunidade escolar não só dos professores. Porém, como nos mostra Freitas (2008, p. 106) os professores são atores e autores do ensinar e do aprender:

> Dessa forma, parece-me evidente que a formação de professores é essencial para que se vislumbre mudanças na compreensão do ensinar e do aprender, uma vez que os professores serão os atores e autores das mesmas. Contudo, os espaços de formação necessitam privilegiar a busca por estas transformações. Nesse sentido, a organização dos espaços de formação deve considerar o professor como sujeito capaz, carregado de saberes e experiências, as quais poderão ser ponto de partida para as discussões, os temas a serem abordados, os questionamentos acerca do onde estamos e de onde queremos chegar. Ou seja, a formação deve ser o espaço aonde a transformação de concepções e práticas se concretize.

Os professores enquanto esses atores e autores do ensino aprendizagem são os que podem, dentro da sala de aula, começar uma mudança sobre essa visão diminuída sobre tal modalidade. Mas para isso é necessária uma boa formação inicial, como nos mostra Martins (2008, p. 89):

> Algumas formas de contribuir para superar muitos das dificuldades no processo inclusivo implica, entre vários outros aspectos, em: elaborar uma política de formação inicial e continuada de profissionais de educação que seja realmente coerente com a realidade de cada região, de cada estado, de cada município e de cada escola, a fim de criar condições facilitadoras da aprendizagem dos alunos. Evita-se, assim, as formações em bases genéricas, que são tão comuns em nossa realidade, e que raramente dirigem-se às necessidades e preocupações dos participantes.

Voltamos a salientar a importância que uma formação inicial contundente, que alie a teoria e a prática, tem para uma possível mudança de pensamento sobre a educação para pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento. Uma vez que, como visto, é preciso a

teoria para refletir sobre a prática e a prática para refletir sobre a teoria, como nos mostra Freitas (2008, p. 105):

> Nessa perspectiva, o conhecimento escolar e a realidade devem ser indissociáveis. E na busca por estas mudanças o professor detém extrema importância, visto que se caracteriza como agente de possíveis transformações na escola, a partir das mudanças que podem ocorrer em seus saberes e fazeres pedagógicos. [...] as discussões acerca da qualidade na educação remetem-nos a repensar a formação do professor, uma vez que compreendemos que é a partir desta que poderão processar-se as mudanças conceituais no docente. Entendemos que a mudança de concepções do professor favorece as mudanças em suas práticas pedagógicas e, consequentemente as transformações na escola.

Para que tal mudança aconteça, prática e teoria devem estar aliadas nos currículos dos cursos de licenciatura para que os futuros professores possam desenvolver práticas pedagógicas pensadas, reflexivas e elaboradas para todos alunos, independentemente de suas condições. Práticas essas com a intencionalidade de formar um cidadão crítico e consciente da sua importância na sociedade.

Houve em 2016 na UFAC uma tentativa de mudança do currículo desses componentes curriculares, com base na Resolução 02/2015, mas ainda assim a relação prática e teoria foi pouco desenvolvida como veremos a seguir.

3.5 Tentativa de mudança dos currículos de licenciatura da UFAC

Em 2016, tendo como base as Resoluções 01/2002 e 02/2015, o CELA elaborou um documento denominado "*Proposta de organização dos componentes curriculares pedagógicos comuns à formação das licenciaturas da Universidade Federal do Acre*", que teve como objetivo elaborar e adequar as questões das ementas das disciplinas pedagógicas comuns a licenciaturas, com foco no artigo 13, § 2º, que trata das diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, Libras, educação especial e direito a educação de jovens em medidas sócio educativas.

Para melhor entendimento de tais questões, a comissão organizadora do documento em questão, promoveu encontro e diálogos com professores da instituição que pesquisam e/ou militam sobre os assuntos discutidos e também com pessoas ligadas aos movimentos sociais, como: Fórum da Diversidade Étnico-racial, Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC), Secretária da Promoção

da Igualdade Racial, UNIAFRO, Secretária Municipal de Educação - SEME, Escola Dom Bosco, Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI/Ufac), entre outros.

As discussões sobre as temáticas, ocorreram entre abril e junho de 2016 e contribuíram para se pensar e repensar alguns pontos sobre os assuntos envolvidos. No tocante a educação especial destacamos aqui o ponto “f”, o qual trás as seguintes reflexões:

> O entendimento de que as questões da educação inclusiva não são novas, posto que o reconhecimento legal instituído por marcos como - Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) [...] já produziram avanços significativos no tocante à inclusão obrigatória da Educação Especial nas ações de formação inicial e continuada de todos os professores, nos diversos níveis de ensino. Contudo, o desafio de assegurar o direito educacional para todos, mediante a garantia da aprendizagem aos alunos incluídos [...] ainda permanecem como desafios a serem enfrentados. Dai a necessidade de investimentos na formação de professores mediante a reelaboração de currículos que, além de ampliarem a carga horária incorporando créditos práticos, adequação de materiais didáticos e de metodologias específicas [...] (UFACb - CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES, 2016, p. 11).

Além do reconhecimento de que as questões sobre educação especial na educação não são recentes, como algumas pessoas pensam, percebemos também a preocupação com a reorganização dos componentes curriculares de educação especial, com a ampliação da carga horária e principalmente com o entendimento da necessidade dos créditos práticos para tais componentes, indo de encontro com a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores discutidos anteriormente nessa pesquisa.

Após as discussões, a comissão propôs novos componentes curriculares para as licenciaturas da UFAC. Os componentes obrigatórios referentes a educação especial ficaram assim determinados:

QUADRO 04: PROPOSTA DE COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Código	Disciplina/Ementa	Carga Horária	Créditos teórico/prático/estágio	Período a ser ofertado
XX	**Educação especial: fundamentos e práticas** Ementa: Pressupostos históricos, filosóficos, psicológicos e políticos da Educação Especial/Inclusiva. Caracterização do público alvo e	75 h	3-1-0	3º

	Transtornos Funcionais e do desenvolvimento. Acompanhamento e avaliação de projetos e experiências de Educação Inclusiva			
XX	**Língua Brasileira de Sinais: LIBRA** Ementa: Utilização instrumental da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e conhecimentos específicos acerca dos aspectos linguísticos da LIBRAS.	60h	2-1-0	4º

Fonte: Proposta de organização dos componentes curriculares pedagógicos comuns à formação das licenciaturas da UFACb, 2016, p. 13-14.

Em comparação com os dados do quadro 3, sobre os componentes curriculares de educação especial oferecidos atualmente nos currículos dos cursos de licenciatura da Ufac, percebemos que no componente de Libras houve apenas a mudança do período em que o componente seria ofertado, no 4º período ao invés do 6º, a carga horária continuaria a mesma, assim como a distribuição dos créditos.

Já o componente de Fundamentos da Educação Especial sofreria mais mudanças, a começar pelo nome do componente que passaria a ser: *Educação Especial: fundamentos e práticas*, uma vez que teria 1 crédito de prática. A carga horária passaria de 60 horas para 75 horas e seria ofertado no 3º período e não no 5º como é atualmente

As mudanças propostas do documento para o componente curricular de Fundamentos da Educação Especial são pertinentes, uma vez que esse componente curricular teria um crédito prático, e ganharia mais 15 horas. Porém, esses ajustes ainda não seriam suficientes para abarcar toda a complexidade encontrada nos mesmos.

O componente de libras teria apenas 60 horas, como tem atualmente, e como discutido anteriormente, tais horas não são suficientes para se entender e aprender uma língua em toda a sua plenitude.

Ambos os componentes ainda não teriam o crédito de estágio e seriam ofertados apenas em um momento do curso, sem uma continuidade em um próximo componente.

Ainda segundo o documento, seria ofertado uma disciplina eletiva (não obrigatória) para educação especial, conforme a tabela a seguir:

QUADRO 5: COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO

Código	Disciplina/Ementa	Carga Horária	Créditos teórico/prático/estágio	Período a ser ofertado
XX	**Oficina Pedagógica: Educação Especial na perspectiva inclusiva** Ementa: Elaboração de uma proposta de trabalho para o serviço especializado, por meio de um trabalho formativo e colaborativo ao professor de ensino regular (sala comum e sala de recurso multifuncional) e/ou instituição especial. Aplicação da proposta elaborada, devidamente acompanhada/o do professor/responsável	60h	2-1-0	Eletiva

Fonte: Proposta de organização dos componentes curriculares pedagógicos comuns à formação das licenciaturas da UFACb, 2016, p. 16.

Esse componente curricular eletivo, seria oferecido em 60 horas, com dois créditos teóricos e um crédito prático, sendo o crédito prático o desenvolvimento e aplicação de uma proposta em uma instituição. Dentro do nosso entendimento, esse componente curricular eletivo, poderia se tornar obrigatório, sendo um componente posterior aos componentes de Educação Especial: fundamentos e práticas e de Libras.

Apesar do documento com as mudanças dos componentes curriculares para os cursos de licenciatura ter sido escrito e enviado a reitoria da UFAC, o mesmo foi negado por alegação de não cumprimento do prazo estabelecido. Como dito anteriormente o documento foi feito no período de abril a junho de 2016, entretanto a reitoria havia estabelecido o prazo de um mês para o feitio das mudanças nos componentes curriculares.

Porém, dentro da metodologia estabelecida pela comissão organizadora do documento, de ouvir pesquisadores, professores e movimentos sociais, seria impossível desenvolver esse documento em apenas um mês. Então as mudanças pretendidas no documento não ocorreram, ficando os componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial e Libras segundo a tabela 2, e o documento em questão encontra-se arquivado.

Mesmo tendo estabelecido o aumento da carga horária do componente de Fundamentos da Educação e o acréscimo de 1 crédito prático, ainda assim, talvez,

não fosse o baste para o completo entendimento dos alunos sobre o assunto, uma vez, que sua oferta em apenas um semestre, e ainda no começo do curso, não seria suficiente. Sem contar que nenhuma mudança foi realizada no componente de Libras, como já exposto.

No capítulo a seguir fizemos a análise das entrevistas com os professores apoiadas em nossas referencias teóricas tratadas até o presente momento.

4. EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIBRAS: O QUE OS DADOS NOS DIZEM E O QUE DIZEMOS SOBRE ELES

Neste último capítulo trazemos a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com os 5 professores anteriormente mencionados, baseados em Bardin (2011) e a luz do nosso referencial teórico.

Após a leitura flutuante das entrevistas, primeira etapa da análise de conteúdos, codificamos as palavras que mais se destacaram, segunda fase, e essas foram as mesmas utilizadas para a preparação das entrevistas para que os objetivos específicos fossem atendidos, conforme pode ser observado no Apêndice 2.

Nossas categorias para esse trabalho são: metodologia, currículo, representação, prática e teoria. Dessas palavras, a única que ainda não foi conceituada nessa pesquisa é metodologia. Por uma questão de organização e fluidez do texto optamos por separar essas unidades de registro em dois grupos: o primeiro grupo com as palavras currículo, metodologia e representação e o segundo grupo com as palavras teoria e prática.

4.1 Currículo, metodologia e representação

Podemos dizer que todas as perguntas das entrevistas feitas aos professores conversam com a unidade de palavras currículo. O desenvolvimento da metodologia do professor passa pelo currículo, as dimensões teóricas e práticas passam pelo currículo, até a representação que esses componentes curriculares tem para os professores pode ser contido no currículo por eles definido, além das perguntas especificas que fizemos sobre as ementas curriculares.

Como sinalizado anteriormente, nessa pesquisa adotamos a definição de currículo como uma ponte entre a teoria e a prática, baseadas em Sacristán (2017). Vamos analisar as perguntas a partir dos níveis curriculares definidos pelo autor supracitado que foram abordados no ponto 3.1 na página 52.

Como visto, o currículo prescrito é a Resolução CNE/CP 02/2015, a qual serve de base para todos os cursos de licenciatura do país. As universidades traduzem essa resolução nas ementas de cada componente curricular, caracterizando essa etapa como o segundo nível curricular defendido por Sacristán (2017).

Os professores entrevistados afirmaram não fazer nenhuma alteração nas ementas recebidas pelo CELA, mas podemos notar o uso do termo “pessoas com necessidades especiais” utilizado na ementa de Fundamentos da Educação Especial (quadro 2, página 57). Como dito no começo desse trabalho o termo utilizado atualmente é pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, usado desde 2008. Fato esse que foi salientado por uma professora:

> Não faço alterações na ementa, apenas deixo claro que a expressão “portadores” presente no texto deve-se ao período de elaboração deste documento anterior a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o qual estabeleceu a expressão pessoa com deficiência como a forma adequada de se referir a este público (PROFESSORA 2, grifo nosso).

Os professores entrevistados afirmaram não fazer modificações na ementa recebida pelo CELA:

> Não. Em ementa não se mexe, a não ser pelo NDE do curso e isso se tiver uma justificativa e um movimento em relação ao que é melhor para o curso, mas estas orientações devem obedecer uma hierarquia (PROFESSOR 4).

> A ementa não é alterada por um professor apenas. Normalmente, adaptamos os planos de acordo com o curso no qual a disciplina será ministrada, acrescentando vocabulário direcionado para a área. Não participei da elaboração da ementa da disciplina, pois quando cheguei a instituição ela já existia e, como atende ao foco da disciplina, não sofreu alterações (PROFESSORA 5).

Apesar de não fazerem nenhuma alteração, salvo o conceito acima mencionado, os professores não concordam muito com a ementa vigente:

> Não participei da elaboração dessa ementa, embora, já tenhamos discutido alterações propostas pelo grupo de professores que trabalham com a disciplina. Mas ela não segue os tramites legais para ser colocada em prática no currículo dos cursos de licenciatura da UFAC (PROFESSORA 1).

> Infelizmente sim como ela prevê o componente apenas teórico e precisamos “improvisar” uma prática com os nossos alunos. Quando iniciei na Ufac essa disciplina já previa a carga horária de 60 h e dai em diante já fizemos muitos pedidos para a alteração dela mais infelizmente ainda não obtivemos sucesso. Hoje como ela se apresenta não comporta mais sobre as demandas que a escola tem em suas salas de aulas (PROFESSORA 3).

As professoras 1 e 3 que não concordam com as ementas são professoras de Fundamentos da Educação Especial, componente curricular que, como visto no terceiro capítulo desse trabalho, foi constituído em 2002 e aprovado em 2005 sem

nenhuma alteração. A falta da prática, que ambas as professoras argumento em suas falas, só foi previsto em 2015 com a Resolução CNE/CP 02/2015.

Faz-se pertinente a observação das professoras pela mudança da ementa para a inclusão da prática nesse componente curricular. Mas como visto, também no terceiro capítulo, houve a tentativa de mudança que por forças político-administrativas internas da UFAC foi desconsiderada, permanecendo a mesma ementa de 2002.

Notamos na fala da professora 3, que ela usa o termo “improvisar”, essa improvisação que os professores assumem frente as ementas é o terceiro nível curricular descrito por Sacristán (2017, p. 104), o currículo moldado pelos professores.

Como pudemos perceber no quadro 5 na página 73, as ementas são muito genéricas, abordam grandes eixos sobre determinados assuntos, cabe ao professor organizar como esses assuntos será passado aos alunos, estabelecendo, também, o currículo moldado pelos professores, terceiro nível curricular de Sacristán:

> Como professora, procuro organizar a disciplina de modo que discuta inicialmente os conceitos, os objetivos da educação especial, sua história desde os primórdios, mostrando como foram sendo atendidas as pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, que passa pelo entendimento e concepção sobre a deficiência e diferenças individuais, o conceito de “normal” e “anormal” a padronização, a homogeneização, etc. Em seguida começo a falar sobre os fundamentos filosóficos, os princípios norteadores da educação especial, os modelos de educação especial para chegar ao modelo atual, o da educação inclusiva. Por fim discuto as características de cada uma das necessidades educacionais especiais e a forma de ensiná-los. As adaptações curriculares e de acesso ao currículo (PROFESSORA 1).
>
> Procuro mostras primeiramente a parte histórica, legislação e conceitos e depois partimos para as observações práticas e oficinas ministradas por profissionais da área de cada deficiência (PROFESSORA 3).

Notamos, que as professoras fazem seus planejamentos sobre os componentes curriculares de forma individual, cada uma abordando a ementa de um jeito e focando mais em um ou outro aspecto.

Em nossas entrevistas tínhamos três perguntavas que abordavam sobre metodologia para os professores de Fundamentos da Educação Especial (Apêndice 2) e duas perguntavas para os professores de libras (Apêndice 2).

Antes de nos atermos e discutirmos as respostas dos professores é importante conceituar a palavra metodologia, para isso, recorremos mais uma vez

ao dicionário Básico de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2008). Segundo os autores supracitados, metodologia é: “Literalmente, ciência ou estudo dos métodos. Investigação sobre os métodos empregados nas diferentes ciências, seus fundamentos e validade, e sua relação com as teorias científicas.” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 236).

A metodologia estuda os métodos usados para se alcançar determinado objetivo. Ainda segundo os autores, método é:

> (lat. tardio methodus, do gr. methodos, de meta: por, através de; e hodos: caminho) 1.Conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um objetivo determinado (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 235).

Nosso objetivo com as perguntas sobre a metodologia abordada pelo professor era mapear quais as deficiências mais enfatizadas pelos professores (Fundamentos da Educação Especial), quais os autores usados (Fundamentos da Educação Especial e Libras) e também o desenvolvimento e instrumentos utilizados nas aulas ao longo do semestre (Fundamentos da Educação Especial e Libras), para sabermos qual/quais os objetivos o professor queria alcançar e como fazia para os alcançar.

Analisando as respostas dos professores de Fundamentos da Educação Especial (Apêndice 4), percebemos que a deficiência mais trabalhada em primeiro plano pelas três professoras é o autismo como pode ser visto na fala das seguintes professoras: “Como professora, enfatizamos todas elas. Porém, os alunos enfatizam mais, atualmente, o autismo e a surdez. Vendo em segunda plano a Deficiência Intelectual, visual e física.” (PROFESSORA 1).

E também:

> Autismo e deficiência intelectual. Acredito por ser pela especificidade que as duas deficiências apresentam, as dificuldades impostas pelos professores e da sociedade em como lidar com essas deficiências em sala de aula como se houvesse uma receita (PROFESSORA 3).

Além do autismo, as professoras afirmam que durante o desenvolvimento das aulas abordam também a surdez, a deficiência intelectual, a supertodação, o transtorno do Deficit de atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência Intelectual, visual e física. Lembrando que a esquematização das aulas nesses moldes, faz parte do currículo moldado pelos professores.

Em relação aos autores usados por essas professoras para abordarem as deficiências e a história da educação especial, as três destacam o uso de Mazzota e Januzzi. A professora 1 afirmou fazer uso dos documentos legais como a Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca e a LDB 9394/96. Além de salientar quais autores usa para cada deficiência abordada. As outras duas professoras foram mais sucintas em suas respostas, uma copiou o referencial da ementa e a outra professora citou apenas três autores.

Já os professores de Libras citaram autores diferentes entre si durante as aulas, o professor 4 citou Nascimento, Quadros, Bellugi, Skiliar, entre outros. A professora 5 citou apenas Audrei Gesser, Capovilla, Tanya Felipe, Oliver Sacks.

Essa informação nos mostra que os professores tem liberdade em escolher os autores com os quais vão trabalhar, escolhendo outros autores que por vezes não estão na ementa e não usando outros que estejam na mesma, partindo muitas vezes de uma identificação pessoal e/ou acadêmica com determinados autores. No caso das professoras de Fundamentos da Educação Especial (professoras 1,2 e 3) as três tem em comum o uso de Mazzota e Januzzi, dois autores considerados clássicos na educação especial e que também foram muito usados nessa pesquisa.

Com relação a dinâmica das aulas os professores responderam que trabalham com aulas expositivas e slides em sala de aula, os professores de libras deram mais ênfase ao uso do slide por a mesma se tratar de uma modalidade visual espacial, como expresso na fala de uma das entrevistadas: “Por ser a língua de sinais uma língua na modalidade visual espacial, os slides são muito utilizados durante as aulas, especialmente para trabalhar o léxico da língua.” (PROFESSORA 5).

Mas, as professoras de Fundamentos da Educação Especial também afirmaram trabalhar com slides em suas aulas:

> As aulas são organizadas na perspectiva da exposição e diálogo, utilização de slides e outros recursos didáticos que viabilizem a aprendizagem, vivências e experiências. Tudo isso organizado de modo a respeitar as individualidades de cada aluno, necessidades específicas e o desenvolvimento de capacidades. Evito a realização de seminários por considerar que os temas abordados na disciplina são deveras complexos para delegar aos alunos esta responsabilidade e também percebo que os demais alunos não dão o devido respeito a apresentação de seus pares (PROFESSORA 2).

> Sim faço uso de slides, filmes, pequenos documentários, aulas expositivas e seminários. Simulações de como eles iriam reagir diante de alguma dificuldade encontrada em sala de aula (PROFESSORA 3).

Dos 5 professores, só 4 fazem uso de seminários, a única professora que não faz é a professora 2, como pode ser visto no trecho acima. Os professores também fazem uso de filmes e documentários como metodologia.

O currículo ação, quarto nível curricular, é de fundamental importância para que os professores possam motivar os alunos dentro da sala de aula:

> Sim, utilizo slides, seminários e oficinas pedagógicas além das aulas expositivas, discussões e debates em sala de aula, assim como atividades de campo: visitas e também pequenas bibliografias. Essas atividades, ou estratégias didáticas se fazem necessárias para manter os alunos ativos, atentos e motivados para aprender. Eles precisam participar da construção do conhecimento pois assim, conseguem aprender mais e melhor, de modo mais dinâmico (PROFESSORA 1).

Os propósitos imbuídos no currículo ação podem também refletir as representações que os professores tem sobre a educação especial, uma vez que ao planejar o currículo as representações que os professores tem dos componentes curriculares também estão nele expresso, como nos lembra Minayo (1995), as representações se manifestam por sentimentos e condutas.

Todos os professores entrevistados ressaltaram a importância dos componentes de Fundamentos da Educação Especial e Libras para a formação dos futuros professores:

> Vejo essa disciplina como de fundamental importância e essencial na formação dos professores, considerando que hoje vivemos o modelo de inclusão na qual os estudantes ou pessoas com deficiências e demais necessidades especiais, estão frequentando as classes escolares regulares, na sua grande maioria, ainda sem preparo necessário para lidar com essa diversidade na escola.
> Apesar de que, 60 horas, que corresponde a sua carga horária, é pequena para dar conta de discutir a diversidade de especialidades que compõe a educação especial, no entanto, é nela que procuramos introduzir os conhecimentos que os futuros professores vão necessitar para lidar coma diversidade presente na sala de aula (PROFESSORA 1).

E ainda:

> Considero ele satisfatório no que tange as discussões essenciais da área. O que não considero adequado é a carga horária da disciplina, pois torna toda a discussão muito sucinta. Apenas 60 horas de trocas sobre esta área é insuficiente para que o futuro professor sinta-se preparado para trabalhar com segurança as necessidades educacionais específicas em sala de aula. Consequentemente sabe-se pouco e faz-se pouco (PREFESSORA 2).

> De fundamental importância para conscientizar e melhorar a atuação do profissional que se encontra na sala de aula do ensino comum porque hoje a inclusão é um caminho sem volta, a qualquer momento você será professor de alguma criança com deficiência ou necessidade educacional especial. (PROFESSORA 3)

Por sua vez os professores de libras dizem o seguinte:

> A princípio vejo o componente curricular de Libras de forma extremamente relevante levando em consideração também as outras disciplinas para a construção e para a formação identitária do futuro professor. O professor de Libras deve adquirir e desenvolver durante o curso com base no componente curricular de Libras a língua de sinais, seus métodos, abordagem de ensino para fazer uso de tal língua durante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes da educação básica, que estes venham refletir sobre a cultura, história e identidade do povo surdo em especial a sua língua visual (PROFESSOR 4).

> A escola é um local que atende aos mais variados públicos. Com o advento da inclusão, os surdos adentraram às escolas regulares, dessa forma, faz-se necessário que os futuros docentes conheçam um pouco das especificidades desses alunos, salvos as características individuais, das discussões em torno de sua educação e língua. Além disso, a Língua Brasileira de Sinais, Libras, é a segunda língua oficial do país, sendo de extrema relevância seu conhecimento e difusão (PROFESSORA 5).

Optamos por expor a fala dos 5 professores, por ser a representação de extrema relevância em nossa pesquisa. Podemos perceber que os 5 professores abordam a mesma linha de pensamento, destacando a importância desses componentes curriculares na formação dos futuros professores que estarão em sala de aula e terão alunos com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Nos chamou a atenção a fala da professora 3, quando ela afirma que a “inclusão é um caminho sem volta” podendo um professor ter um aluno com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, a qualquer momento e não saber como agir com o mesmo.

A educação especial tem-se mostrado muito forte não só no cenário educacional brasileiro, mas em todas as áreas da sociedade, o que a torna um caminho sem volta, tornando a discussão e preparação dos futuros professores extremamente pertinentes.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi as falas das professoras 1 e 2, ambas reclamam das 60 horas da disciplina de Fundamentos da Educação Especial, alegando o pouco tempo que tem para tratar de assuntos tão importantes. Como

discutimos anteriormente no terceiro capítulo, caberia uma continuação aos dois componentes curriculares para que todas as suas complexidades conseguissem ser abarcadas, uma vez que se reconhece a importância desses componentes aos futuros professores.

Essa questão das horas dos componentes curriculares nos impulsiona para a próxima discussão e as próximas palavras de unidade de registro: teoria e prática que muito tem a ver com as discussões de currículo feitas até aqui.

4.2 Teoria e Prática

No terceiro capítulo discutimos os conceitos de teoria e prática, chegando ao entendimento que teoria é a explicação dos fenômenos e que a prática é uma ação, a aplicação da explicação dos fenômenos na realidade, conforme discutido no capítulo 2 com base em Japiassú e Marcondes (2008).

Para uma professora de Libras o que mais a incomoda é a carga horária do componente:

> A disciplina de Libras possui 2 créditos teóricos e 1 prático, distribuição essa satisfatória, na minha opinião. Porém, trabalhar uma língua, analisando sua estrutura gramatical, seu vocabulário e a cultura de seus usuários em 60 horas, não é suficiente (PROFESSORA 5).

Como visto no quadro 2 na página 60, Libras tem 60 horas de carga horária, o que realmente é muito pouco para se aprender uma língua em toda a sua complexidade.

Assim como Fundamentos da Educação Especial, Libras também só é oferecido em apenas uma disciplina, tornando impossível para um futuro professor aprender a se comunicar de forma segura e correta com alunos surdos. Por experiência própria, como relatado no começo desse trabalho, o que se aprende é o alfabeto e alguns sinais básicos e só com isso é impossível se comunicar com pessoas surdas.

Alguém pode se perguntar sobre os intérpretes de libras que são garantidos por lei nas salas com alunos surdos. Vale lembrar que estamos no Brasil e nem sempre as leis são aplicadas como deveriam, algumas escolas tem interpretes desde o começo do ano, outras os recebem durante o ano letivo e algumas não recebem intérprete nenhum, impactando drasticamente no desenvolvimento desses alunos.

As 3 professoras de Fundamentos da Educação Especial foram unanimes ao apontarem a necessidade de um crédito prático como veremos a seguir:

> Essa é uma questão que precisamos resolver. Infelizmente a disciplina só possui créditos teóricos: 4-0-0, embora se faça necessário, o componente prático para desenvolver melhor esses conhecimentos. Portanto, essa distribuição de crédito não é boa, porque a disciplina enseja o componente prático para melhor ser ensinado próximo da realidade em que os professores trabalham e das necessidades de adaptações que os estudantes com deficiência ou com outras necessidades educacionais precisam (PROFESSORA 1).
>
> A disciplina de fundamentos da educação especial não possui créditos práticos, o que é um prejuízo enorme para os alunos, pois poder vivenciar experiências práticas aproxima o aluno da realidade do contexto da escola inclusiva (PROFESSORA 2).
>
> Infelizmente não, a disciplina só prevê créditos teóricos e o que os nossos futuros professores precisam se deparar com o contexto educacional que serão inseridos futuramente. Portanto, a disciplina no momento do contexto histórico que ela foi criada deu conta de suprir algumas lacunas hoje ela necessita de muitas mudanças e uma delas seria justamente os créditos práticos (PROFESSORA 3).

É possível identificar o descontentamento das 3 professoras em relação a distribuição dos créditos teóricos e práticos, com o mesmo argumento nos três discursos: que a prática aproxima os futuros professores da realidade escolar em que serão inseridos.

Tal afirmação vai ao encontro do que discutimos no terceiro capítulo desse trabalho, que a prática faz com que os futuros professores, em contato com a realidade em que vão atuar, percebam que a atuação com alunos com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento exige um repensar sobre currículo, metodologia, avaliações, para que esses alunos não vão à escola apenas para socializar, como bem nos alerta Ferreira e Ferreira (2007). Porém, esse repensar não pode ser notado apenas na teoria e pela teoria:

> Atuar com alunos que necessitam conhecimentos sobre educação especial exige do professor maior atenção em relação à sua prática, o que consiste em compatibilidade de conhecimento e postura de enfrentamento, até mesmo para identificar o significado pedagógico de ter um aluno com necessidades educacionais em sua sala de aula. O professor que tem esse aluno em sua sala não pode deter-se em planejamentos padrões. Pelo contrário, as necessidades específicas do aluno especial também criam a necessidade de novas e diferentes formas de apresentar o conteúdo escolar; ação que proporciona maior compreensão por parte deste aluno e dos demais (ALMEIDA, 2005, p. 62).

Esse conhecimento prático tem que ser desenvolvido com os alunos ainda na universidade, na formação inicial, uma vez que os alunos ao saírem das universidades já começam, em sua maioria, a atuarem em sala de aula, não tendo muitas vezes ao longo de suas carreiras a oportunidade de uma formação continuada:

> A universidade tem papel importantíssimo na formação do professor e no desenvolvimento de profissionais que atuarão com a formação de futuros cidadãos, sejam eles pessoas com necessidades especiais ou não. A preocupação com a formação do sujeito crítico e consciente de seu processo histórico e cultural é base necessária para a formação acadêmica e, a partir dessa formação, construir um novo projeto social, no qual a compreensão do sujeito com necessidades especiais seja incorporada como reconhecimento de suas capacidades e não de suas dificuldades. Contextualizar esse sujeito, que mesmo com deficiência seja entendido como aluno com histórico de vida e não aluno com histórico de deficiência (ALMEIDA, 2005, p. 147).

A negação da prática pela universidade pode comprometer o desenvolvimento professional dos futuros professores, sua atuação em sala de aula e consequentemente o desenvolvimento dos alunos com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, uma vez que sem a mudança de currículo, metodologias e didática com esses alunos o professor pode pender para o assistencialismo ou superficialização dos conteúdos com os mesmos:

> O educador não pode e nem deve propor estratégias de ação com base numa representação negativa do aluno. Presumir saber o que o outro precisa e propor soluções que o aluno, em dificuldade, nem tem condições de recusar, faz com que as propostas desse professor se transformem em imposição. Isso faz com que as pessoas com necessidades especiais, ao invés de crescer na autonomia, se sinta dominada, assistida, o que a pode induzir, de forma inconsciente, a uma atitude de rejeição (PIRES, 2008, p. 65).

Essa mudança de percepção dos professores sobre os alunos deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, através do repensar o currículo, as metodologias e a didática com os mesmos, cabe a todos os envolvidos nesse processo, mas começa na formação inicial, começa nas universidades, começa com a prática refletida pela teoria.

De modo algum defendemos a soberania da prática sobre a teoria, até porque como dito anteriormente assumimos um currículo dialético, um currículo que faça a ponte entre teoria e prática.

Outro ponto que nos chama a atenção na fala das professoras 1, 2 e 3 transcritas acima, é a da professora 3, que diz que a divisão entre os créditos como está posta na ementa no momento em que ela foi criada em 2003 deu conta naquele momento das lacunas sobre educação especial, mas que nos dias atuais seria necessário uma reformulação. Como mostrado no capítulo três houve uma tentativa de mudança dos componentes curriculares, em especial o de Fundamentos da Educação Especial, mas que esse não teve prosseguimento pela alegação de atraso de datas. Também entre os anos de 2017 e 2018 todos os cursos de licenciatura da Ufac passaram por uma reformulação e nenhuma mudança ocorreu nas ementas de Fundamentos da Educação e Libras.

Esse impasse nos faz lembrar das falas de Sacristán (2017), que o currículo é um campo de poder, os professores clamam pelas mudanças, mais que necessárias nesses componentes curriculares, entretanto nada acontece, e quando há a oportunidade essa é trucidada por motivos banais.

Outro aspecto que tínhamos como objetivo nessa pesquisa era de mapear a formação dos professores eu ministram esses componentes curriculares. Fizemos esse levantamento por intermédio de um questionário para levantarmos o perfil dos professores entrevistados. (Apêndice 3)

Percebemos através da análise dos dados que dos cinco professores entrevistados apenas uma professora tem mestrado e doutorado em educação (professora 1). Uma professora conta apenas com a graduação (professora 2), duas professores tem pós-graduação e mestrado em outras áreas que não são educação (professoras 3 e 5), e um professor tem graduação e especialização (professor 4).

Não podemos aqui mensurar até que ponto a formação continuada impacta nas aulas desses professores, uma vez que não observamos aulas. Mas lendo as respostas das entrevistas fica nítido um empenho, uma preocupação, articulação, zelo e domínio do assunto abordado por parte da professora 1. Os demais professores foram muito sucintos em suas respostas, não demonstrando tanto zelo pelo assunto abordado. Porém, como dito, não podemos atribuir isso a formação, pode ter sido descaso com a pesquisa também.

Assim, ao analisarmos nossos dados, conseguimos verificar o descontentamento dos professores com as ementas dos componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial e Libras, pôr as considerarem ultrapassadas para a realidade encontrada pelos futuros professores em sala de aula; os professor

também se mostraram descontentes com a distribuição dos créditos práticos e teóricos nesses componentes, demostrando a necessidade de uma revisão curricular desses componentes.

5. CONSIDERAÇÃOES FINAIS

Pudemos observar ao longo da pesquisa que a educação especial no Brasil não é um fenômeno recente e que ao longo dos anos essa modalidade acompanhou o desenvolvimento da educação como um todo.

Muitas foram as leis e decretos ao longo desses anos, principalmente no tocante a inclusão em salas de aulas regulares, porém a discussão sobre a

formação dos professores para a inclusão desses alunos nas escolas regulares pouco foi discutida.

Nos anos 2000 se começa uma tímida tentativa de mudança com o PNE 2001 e depois com a Resolução CNE/CP 01/2002 que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores,* entretanto segundo essa Resolução a educação especial seria trata em forma de debates nos cursos de licenciatura e não como um componente obrigatório.

Como nos mostrou Martins (2008), essa não obrigatoriedade de componentes curriculares sobre educação especial, fez com que o assunto fosse abordado de forma precária nos cursos de formação de professores.

Só em 2015, com a Resolução CNE/CP 02/2015 que instituiu *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)* e educação especial e libras passam a ser componentes obrigatórios dos cursos de formação de professores no país.

Nosso objetivo com essa pesquisa foi analisar como esses componentes estão sendo ministrados nos cursos de licenciatura da UFAC, as representações dos professores, quais metodologias abordadas, quais deficiências são mais trabalhadas, qual a relação entre teoria e prática, entre outros aspectos.

Ao término de nossa análise percebemos que a teoria é mais salientada que a prática nos cursos de licenciatura da UFAC. O componente de Fundamentos da Educação Especial tem 4 créditos teóricos, nenhum crédito prático e nenhum crédito de estágio. O componente de libras tem 2 créditos teóricos, 1 crédito prático e nenhum crédito de estágio.

Como nos mostram Pires, J. (2008) e Silva e Mazzotta (2002), essa inexistência da relação entre teoria e prática é comum nos cursos de formação de professores, que priorizam mais os conteúdos teóricos.

Entretanto, para a formação de um professor reflexivo, que repense suas práticas pedagógicas em sala de aula, que repense as metodologias e currículos para serem empregados nas escolas regulares com pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, torna-se necessário que haja essa relação entre teoria e prática.

Sem essa reflexão, esse repensar sobre os aspectos acima salientados, a escola regular pode vir a se tornar apenas um lugar de socialização para os alunos

com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, como nos alertou Ferreira; Ferreira (2007).

A escola para esses alunos deve ter a mesma intencionalidade que para os demais alunos, intencionalidade essa de passar aos alunos os conhecimentos adquiridos pelo homem ao longo da história da humanidade, para que esses possam fazer parte efetivamente da sociedade. A escola forma o ser social e esse direito não pode ser apenas de uns e não de outros, independente das condições todos são cidadãos e tem garantindo por lei essa formação.

Essa mudança de perspectiva sobre a escola para as pessoas com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, cabe a todos os envolvidos na educação e na escola. Mas como nos coloca Freitas (2008), os professores são os atores e autores em sala de aula, podendo ser a partir deles o começo dessa mudança.

Assim, para que possam iniciar essas mudanças os professores necessitam de uma formação contundente sobre educação especial, uma formação que alie teoria e prática, uma formação em que o currículo dos cursos de licenciatura tenha a dialética entre teoria e prática.

Os professores entrevistados deixam bem claro o descontentamento em relação a distribuição de créditos dos componentes curriculares de Fundamentos da Educação Especial e Libras.

Alguns professores tentam driblar essa ausência da prática levando seus alunos a escolas para verem na realidade como acontece a inclusão nas salas de aulas, mas infelizmente isso não é o suficiente para que os futuros professores tenham uma noção completa da realidade escolar.

Tal situação é prejudicial a todos os envolvidos, aos professor dos componentes por não terem a prática como aliada da teoria em suas aulas, os futuros professores que vão para as salas de aulas com uma ideia deturpada da realidade e principalmente, talvez, os mais prejudicados, os alunos com deficiência altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, que tem seu direito de estudar comprometido e negligenciado.

É mais do que necessária uma mudança dos currículos desses componentes curriculares para que esses sejam de fato eficientes para a formação dos futuros professores, para que possam contribuir para sua formação de forma efetiva e não apenas como mais uma disciplina a ser cumprida para a obtenção do diploma.

E para que essa efetividade ocorra é necessário a dialética entre a teoria e a prática, tem que se refletir a prática através da teoria e a teoria através da prática. Só assim os futuros professores saberão como trabalhar com esses alunos, como modificar suas metodologias, os currículos e avaliações de forma a atender a todos.

O ensino para essas pessoas não é um favor que a sociedade faz, é um direito, previsto na Constituição de 1988, na LDB 9394/96 e em muitos outros documentos, mas infelizmente é um direito negligenciado por muitos, inclusive pelas universidades que formam professores.

Os professores entrevistados, assim como nós, defendem a importância desses componentes curriculares para formação dos futuros professores, uma vez que a escola não é mais homogênea e que os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento estarão nas salas de aulas das escolas regulares.

Entretanto, esses componentes não podem ser ofertados aos alunos de qualquer maneira, com qualquer currículo, principalmente um pautado em uma resolução de 2002 que foi ultrapassada. Faz-se necessário uma reestruturação curricular de acordo com a Resolução 02/2015 e também com a realidade em que vivemos, uma realidade de inclusão. Com a criação de mais componentes que abordem não só a educação especial, mas todo o grupo de inclusão.

Apesar de todos os problemas que os currículos desses componentes apresentam, os professores que os ministram são unânimes em afirmar a importância que esses tem para a formação do futuro professor, uma vez, que a realidade escolar que aguarda esse professor é uma realidade de inclusão e é necessário que ele esteja preparado para enfrentar a mesma.

É preciso que se faça uma reformulação urgente dos currículos desses componentes nos cursos de licenciatura da UFAC, caso contrário eles podem não ter o impacto desejado na formação dos futuros professores.

Outra alternativa, seria a criação de mais componentes que abordem não só a educação especial, mas todo o grupo de inclusão. Talvez, devido as grandes mudanças da sociedade e consequentemente da educação, esteja na hora dos cursos de licenciatura passarem para cinco anos, para que todos os assuntos, principalmente os relacionados a educação, possam ser abordados e desenvolvidos de forma que possam contribuir mais para a formação dos futuros professores , para

que os mesmos tenham uma formação contundente e que faça a diferença na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Elizabeth Maciel de. **Educação Especial nos cursos de licenciatura nas universidades de Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CB nº 2. 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

BRASIL. Câmara Legislativa. Decreto nº 72.425, 3 de julho de 1973. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). **Diário Oficial da União,** Brasília, 4 de julho de 1973. Artigo 1º, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74425-3-julho-1973-420888-puplicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 fev. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**, Brasília, 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acessado em: 25 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793**, 16 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acessado em: 22 ago. 2018

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1. 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2. 1 de julho de 2015b. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para Formação Continuada**. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018

BRASIL. Planalto. Lei nº 4.024/61, 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dezembro de 1961. Título X, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/L4024.htm>. Acesso em: 19 dez. 2016.

BRASIL. Planalto. **Emenda Constitucional nº 1**, 17 de outubro de 1969. Edita a Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acessado em: 25 ago. 2018

BRASIL. Planalto. Lei nº 5.692/71, 11 de agosto de 1971. Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e da outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 12 de agosto de 1971. Capítulo I, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_3/leis/L5692.htm>. Aceso em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Planalto. **Emenda Constitucional nº 12**, 17 de outubro de 1978. Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc12-78.htm>. Acessado em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Planalto. Lei n° 7.853, 24 de outubro de 1989. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>.Acessado em 26 fev. 2018.

BRASIL. Planalto. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996b. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 26 fev. 2018.

BRASIL. Planalto. Lei n° 10.172, 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10172.htm>. Acessado em: 26 fev. 2018.

BRASIL, Planalto. Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015a. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acessado em: 22 out. 2017

BRASIL. Secretária Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Recomendação nº 1, de 24 de abril de 2014, Brasília, 24 de abril de 2014. Disponível em : < http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/atos-normativos/recomendacoes> . Acessado em: 01 mar. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**, Brasília, 2016. Artigo 205°, p.125 e Artigo 208º. Disponível em: <htpp://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/526716/CF88_EC95_livro.pdf>. Acessado em: 02 mar. 2018

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (org) **Didática Crítica intercultural: primeiras aproximações**. 2º ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações Capes**. Disponível em: < https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acessado em: 20 mar. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221 - 236, 2003.

DIADEM. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em História**. 2018

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedro; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representação social**. 2º ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

FEDERAÇÃO DAS APAES DO ESTADO DO PARANÁ. Disponível em: <http://apaepr.org.br/page/um-pouco-da-historia-do-movimento-das-apaes.>. Acessado em: 19 abr. 2017.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e Práticas de educação inclusiva**. 2º ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

FRANCO. Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. v. 97, n. 247, p. 534 – 551, set./dez. 2016.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento de Luz. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal/RN: EDURFN, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5º ed. Zahar. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/54781803/Hilton_Japiassu__Danilo_Marcondes_-_Dicionario_Basico_de_Filosofia.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1548959491&Signature=HZKh%2Bq%2FkhvBJPgBqup2Vtre4J%2BY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DHilton_Japiassu_Danilo_Marcondes_-_Dicio.pdf> Acessado em: 05 out. 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: GUARESCHI, Pedro; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representação social**. 2º ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2º ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. In: **Revista European Journal of Curriculum Studies**, vol. 3, nº 2, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér., **A Educação Especial no Brasil- da Exclusão a Inclusão Escolar**. Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acessado em: 20 fev. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7º ed, São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS. Lúcia de Araújo Ramos. Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento de Luz. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal/RN: EDURFN, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.) Textos em representações sociais. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 34º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação para adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. As práticas dos docentes frente à diversidade dos educandos. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento de Luz. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal/RN: EDURFN, 2008

PIRES, José. Formação para a inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento de Luz. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal/RN: EDURFN, 2008

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3º ed, Porto Alegre: Artmed, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações**. 9ªed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Adriana Camejo da. MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Formação dos professores do Ensino Fundamental para a proposta de educação inclusiva. In**. Cadernos de Pós – Graduação em distúrbio do desenvolvimento**. São Paulo, v.2, n. 1, p. 13 – 27, 2002.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. Disponível em: < http://www.ufac.br/site/unidades-administrativas/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-1> Acessado em: 7 mar. 2019

UFACa. **Projeto de Formação Pedagógica comum para todos os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre** (Proposta de Reformulação). Rio Branco/AC, 2003.

UFACb. Centro de Educação, Letras e Artes. **Proposta de organização dos componentes curriculares pedagógicos comuns à formação das licenciaturas da Universidade Federal do Acre**. Rio Branco/AC, 2016.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html>. Acessado em: 20 out. 2018.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos**, 1990. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acessado em: 21 out. 2018.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE COLETA DO PERFIL DOS PROFESSORES

Perfil dos professores:

- Nome/idade/gênero
- Qual sua formação? Instituição e ano
- Possui formação continuada? Qual? Instituição e ano
- Situação na UFAC: efetivo ou substituto
- Atua como professor em outra faculdade ou escola? São públicas ou privadas? Em quais disciplinas atua?
- Já atuou como professor da educação básica? Qual disciplina? Em qual rede de ensino?
- Atua como professor desse mesmo componente curricular em outras licenciaturas? Quais?
- Atua como professor em outros componentes curriculares na UFAC?

Perfil dos alunos:

- Nome/idade/gênero
- É sua primeira graduação em nível superior ou tem outras? Quais? Onde?
- Atua como professor na educação básica? Em qual rede? Em qual ano?
- Tem algum aluno portador de deficiência em sala de aula?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevista 1: Professores de Fundamentos da Educação Especial

QUESTÃO	OBJETIVO	CATEGORIA/REFEÊNCIA
Quais os tipos de deficiência são mais salientados nas aulas de Fundamentos da Educação Especial? Por quê?	Identificar quais as deficiências mais enfocadas nos Projetos Curriculares dos cursos de Licenciatura	Metodologia Resolução CNE/CP 02/2015
Quais autores são usados nas discussões em sala de aula ao longo do curso?	Identificar quais referenciais teóricos e quais as deficiências mais enfocadas nos Projetos Curriculares dos cursos de Licenciatura	Metodologia
Como é/foi desenvolvido o componente curricular de Fundamentos da Educação Especial pelos professores que ministram essa disciplina?	Identificar o papel do professor no processo de elaboração e execução do currículo.	Currículo Sacristán
Como você vê o componente curricular de Fundamentos da Educação para a formação dos futuros professores?	Identificar quais as representações que professores e alunos têm sobre os componentes curriculares de Educação especial e Libras	Representação Minayo
Como as dimensões teóricas, práticas e humanísticas estão previstas nas disciplinas de Educação Especial? Você acha que essa distribuição entre créditos teóricos e práticos é boa? Justifique sua resposta.	Identificar como as dimensões teóricas, práticas e humanísticas estão previstas nas disciplinas de Educação Especial e da disciplina de Libra	Dimensão teórica e prática
Qual o desenvolvimento das aulas ao longo do semestre? Faz uso de slides, seminários, aulas expositivas? Justifique	Mapear quais as metodologias de ensino usadas pelo professor do componente curricular de Educação Especial e de Libras	Metodologia
Faz alguma alteração na ementa da disciplina recebida pelo CELA? Quais? Teve participação na elaboração dessa ementa? Justifique		Currículo Sacristán

Entrevista 2: Professores de Libras

QUESTÃO	OBJETIVO	CATEGORIA/REFERÊNCIA

Quais autores são usados nas discussões em sala de aula ao longo do curso?	Identificar quais referenciais teóricos e quais as deficiências mais enfocadas nos Projetos Curriculares dos cursos de Licenciatura	Metodologia
Como é/foi desenvolvido o componente curricular de Libras pelos professores que ministram essa disciplina?	Identificar o papel do professor no processo de elaboração e execução do currículo	Currículo Sacristán
Como você vê o componente curricular de Libras para a formação de professores?	Identificar quais as representações que professores e alunos têm sobre os componentes curriculares de Educação especial e Libras	Representação Minayo
Como as dimensões teóricas, práticas e humanísticas estão previstas nas disciplinas de Educação Especial? Você acha que essa distribuição entre créditos teóricos e práticos é boa? Justifique sua resposta.	Identificar como as dimensões teóricas, práticas e humanísticas estão previstas nas disciplinas de Educação Especial e da disciplina de Libra	Dimensão teórica e prática
Qual o desenvolvimento das aulas ao longo do semestre? Faz uso de slides, seminários, aulas expositivas? Justifique	Mapear quais as metodologias de ensino usadas pelo professor do componente curricular de Educação Especial e de Libras	Metodologia
Faz alguma alteração na ementa da disciplina recebida pelo CELA? Quais? Teve participação na elaboração dessa ementa? Justifique		Currículo Sacristán

APÊNDICE 3 - PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Professor (a)	Idade	Gênero	Formação inicial e continuada	Situação na UFAC	Componente curricular de atuação
1	68	F	Pedagogia/ Mestrado em Educação/ Doutorado em Educação	Efetiva	Educação Especial
2	35	F	Pedagogia	Efetiva	Educação Especial
3	37	F	Licenciada em História/Licenciada em Pedagogia/Especialista em Educação Inclusiva/Mestre em Letras	Efetiva	Educação Especial
4	41	M	Letras Português/ especialização em Língua Brasileira de Sinais – Libras	Efetivo	Libras
5	36	F	Letras/inglês/Pedagogia/Pós/Mestrado	Efetiva	Libras