

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**POLÍTICA CURRICULAR E O DUALISMO EDUCAÇÃO ESPECIAL X
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A
FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DO RJ.**

ANDRESSA SILVA PEREIRA

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

ANDRESSA SILVA PEREIRA

Sob a orientação do Professor Doutor
Allan Rocha Damasceno

**POLÍTICA CURRICULAR E O DUALISMO EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO
INCLUSIVA: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A FORMAÇÃO NO CURSO DE
PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RJ.**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de concentração: Educação.

Seropédica, RJ
Fevereiro de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436 Pereira, Andressa Silva, 1986-
P POLÍTICA CURRICULAR E O DUALISMO EDUCAÇÃO ESPECIAL
X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A
FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS DO RJ. / Andressa Silva Pereira. - 2017.
172 f.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós - Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2017.

1. Políticas Públicas. 2. Currículo. 3. Educação
inclusiva. 4. Educação Especial. 5. Pedagogia. I.
Damasceno, Allan Rocha, 1978-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós - Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

ANDRESSA SILVA PEREIRA

**“POLÍTICA CURRICULAR E O DUALISMO EDUCAÇÃO
ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA: reflexões críticas
sobre a formação no curso de pedagogia das
Universidades públicas do RJ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação,
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 20/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. ALLAN ROCHA DAMASCENO - UFRRJ - Orientador

Prof^(a). Dr^(a). VALÉRIA MARQUES DE OLIVEIRA - UFRRJ

Prof^(a). Dr^(a). FÁTIMA NIEMEYER DA ROCHA - USS

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2017

*[...] explodir o muro que esconde o verdadeiro conceito por detrás de seu aparente conceito, do conceito que quer fazer acreditar que ele é uma coisa que não é, explodir o muro para permitir que o verdadeiro conceito se revele como realmente é
[...] apenas o conceito pode dizer o que o conceito é, apenas na objetivação do conceito é possível desvelar o que o conceito encerra.*

Rolf Tiedemann

Quem quiser [...] a verdade da vida [...] tem que investigar sua configuração alienada.

Theodor Adorno

DEDICATÓRIA

A vida em sua essência pela oportunidade que me foi dada de realizar o mestrado e especialmente a minha mãe, cuja simbologia residiu na luta, na fé e confiança demonstrada a mim.

AGRADECIMENTOS

Gratidão à vida terrena por ter me dado a oportunidade de compartilhar o conhecimento teórico para a formação humana, sobretudo, na contribuição e possibilidade de um mundo em sua essência mais humanizado através do olhar refletido no/para o outro.

Gratidão a todos/as que passaram pela minha vida de alguma forma seja em pequenos ou grandes momentos, todos/as sem sombra de dúvida contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal nessa jornada universal.

Gratidão a minha família (mãe e irmã) que me ajudaram com apoio a concretizar esse momento na essência da perseverança, a qual, o povo da Baixada Fluminense luta veementemente/diariamente para concretizar os sonhos e os objetivos na vida e na sociedade.

Gratidão às professoras Valéria, Lilian, Fátima por terem aceitado o convite para participar da banca e além de contribuir valiosamente para o desenvolvimento deste estudo e, sobretudo, para o meu crescimento profissional e pessoal.

Gratidão ao professor e orientador Allan pelos sete anos vividos com muitos aprendizados (re) significados para a pluralidade humana. Além de, ter me auxiliado muitíssimo desde a graduação até a essência do humanizar-se no mestrado. E pelas nossas conversas profícuas desde o pessoal ao acadêmico para o ensino da vida em sua infinitude.

Gratidão aos professores que me incentivaram e me auxiliaram durante todo este tempo no mestrado pelos ensinamentos teóricos vividos e que possamos nos (re) encontrar e se esbarrar pelos corredores/das escolas/universidades da vida...

Gratidão a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo incentivo financeiro para finalizar essa pesquisa, ao qual, irá proporcionar a muitos profissionais da educação o pensar sobre o ensino brasileiro em todas as modalidades e etapas para além da pluralidade humana...

A gratidão tem as suas paisagens: belas, sensíveis, marcantes, vivas, desafiadoras, introspectivas entre sorrisos e lágrimas... O conhecimento dessa dissertação traz em si uma promessa de muitas paisagens. Entretanto, sua semente não pode ser guardada. É preciso doar essa semente intrínseca da capacidade de gerar um solo fértil. Um solo, em que, é possível tornar a escola/universidade pluralizada e democrática e que ela mesma seja a semente do fragmento desse futuro...

Gratidão à vida!

Gratidão não cabe no meu coração...!

Que ela seja proliferada pelo universo em doação!

RESUMO

PEREIRA, Andressa Silva. **Política curricular e o dualismo educação especial x educação inclusiva**: reflexões críticas sobre a formação no curso de pedagogia das universidades públicas do RJ. 2017. 172 Pp. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Seropédica, RJ. 2017.

Neste estudo analisamos a organização/implementação das ementas/currículos da(s) disciplina(s) relacionada(s) à modalidade Educação Especial dos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro (UFRJ, UFF, UFRRJ, UNIRIO, UENF e UERJ). Para tal, a pesquisa problematizou o processo curricular envolvendo o ensino em seu processo didático-pedagógico na formação dos futuros/as docentes/pedagogos/as, considerando as diretrizes políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). A abordagem teórico-metodológica do estudo se fundamentou na Teoria Crítica da Sociedade, com destaque ao pensar de Theodor Adorno, além de outros estudiosos que contribuíram para a análise político curricular em aspectos relativos à formação, educação, diversidade, cultura e ao indivíduo, considerando o tensionamento das contradições sociais, manifesto em preconceitos e segregações impostos pela hegemonia da indústria cultural na sociedade capitalista e nos âmbitos educacionais. Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados foram: análise documental das ementas/programas analíticos, no que tange a modalidade Educação Especial com as respectivas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro (estaduais e federais em âmbito macro/micro local), legislações e documentos, especificamente atribuídos à Educação Especial e aos cursos de Pedagogia. Os objetivos do presente foram: Analisar as concepções de Educação Especial e educação inclusiva nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas do Rio de Janeiro, com base em seus documentos oficiais (matrizes curriculares, programas analíticos e ementas de disciplinas, etc); Caracterizar a política curricular no que se refere a orientação inclusiva na modalidade educação especial no âmbito da formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas do Rio de Janeiro; Caracterizar a formação possível, no atual estágio civilizatório, dos pedagogos/as no que se refere a construção dos saberes e fazeres para atuação docente em relação ao público-alvo da Educação Especial. Os resultados obtidos da presente dissertação revelaram que a formação inicial dos docentes/pedagogos e os currículos, no que tange a modalidade Educação Especial, tem pouco contribuído para atuação/pensar na condição humana. Em síntese, as lutas ideológicas/políticas que perpassam pelas formas de seleções de certos conhecimentos no Ensino Superior visa a uma legitimação de saberes válidos/não-válidos correspondendo a um padrão uniforme e homogeneizador de currículo, no qual prevalece mecanismos de regulação/dominação/fragmentação dos conhecimentos a serem difundidos como estratégia do capital, convertendo a formação no âmbito do fetichismo da mercadoria, isto é, em saberes que não são formadores de crítica e são transformados em saberes de uso (MACEDO, 2013). Assim, concluímos que os presentes currículos precisam avançar na discussão sobre a organização/implementação entre o que é pensado e definido no que tange a modalidade Educação Especial nos cursos de licenciatura das Universidades públicas do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Políticas públicas; Currículo; Educação inclusiva; Educação Especial; Pedagogia.

ABSTRACT

PEREIRA, Andressa Silva. **Curricular policy and the dualism special education x inclusive education**: critical reflections about the formation in the pedagogy course of the public universities of RJ. 2017. 172 Pp. Thesis (Master in Education) Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Seropédica, RJ. 2017.

This study we analyse the organization / implementation of the menus / curricula of (s) discipline (s) connected (s) to the kind Special Education of the courses of degree course in Pedagogy in the present public Universities of the Rio de Janeiro (UFRJ, UFF, UFRRJ, UNIRIO, UENF and UERJ). For such, the inquiry problematized the process curricular wrapping the teaching in his pedagogic-educational process in the formation of the future ones / the teachers / educationalists / them, considering the political directives of Special Education in the perspective of the included education (BRAZIL, 2008) and the Directives Curriculares National for the course of Pedagogy (BRAZIL, 2006). The approach – Methodological of the study was based on the Critical Theory of the Society, with distinction while thinking of Theodor Adorno, besides other scholars than they contributed for the analysis politician curricular in aspects relative to formation, education, diversity, culture and to an individual, when there is considering the tensioning of the social contradictions, obvious in prejudices and segregation imposed by the hegemony of the cultural industry in the capitalist society and in the education extents. The instruments and proceedings of collection of data were: documentary analysis of the menus / programs analytical, as regards kind Special Education with the respective wombs curriculares of the degree course courses in Pedagogy of the present public Universities of the Rio de Janeiro (state and federal in extent macro/micro local), legislation and documents, when the Special Education was specifically attributed and to the Pedagogy courses. The objectives of the present were: To analyse the conceptions of special education and included education in the Degree course courses in Pedagogy of the public Universities of the Rio de Janeiro, on basis of his official documents (wombs curriculares, analytical programs and menus of disciplines, etc.); to Characterize the politics curricular in what special education tells the included direction to itself in the kind in the context of the formation of the Course of Degree course in Pedagogy of the public Universities of the Rio de Janeiro; to Characterize the possible formation, in the current traineeship civilization, of the educationalists / them in what tells the construction to itself of to know and to do for teaching acting regarding the white-public one of the Special Education. The obtained results of the present dissertation showed that the initial formation of the teachers / educationalists and the curricula, as regards kind Special Education, has been little contributing for acting / to think about the human condition. In synthesis, the ideological / political struggles that pass by the forms of selections of certain knowledges in the Superior Teaching are aimed by it to a legitimation of knowing valid/not-valid corresponding to a uniform standard and homogenizer of curriculum, in which it prevails mechanisms of regulation / domination / fragmentation of the knowledges being spread like strategy of the capital, converting the formation in the context of the fetishism of the commodity, i.e. in knowing that they are not formers of criticism and they are transformed in you know of use (MACEDO, 2013). So, we end what the present curricula need to advance in the discussion on the organization / implementation between what is thought and when Special Education was defined as regards kind in the courses of degree course of the public Universities of the Rio de Janeiro.

Keywords: Public policies; Curriculum; included Education; Special Education; Pedagogy.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO – PROBLEMA:.....	20
I – EDUCAÇÃO ESPECIAL x EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FACES DE UMA MESMA “MOEDA”.....	28
1.1 O marco da historicidade da Educação Especial no contexto brasileiro	29
1.2 Educação inclusiva ou inclusão em educação?.....	42
1.3 Inclusão para quê?- perspectivas da educação inclusiva na Educação Especial.....	47
II – PEDAGOGIA PARA QUÊ?	51
2.1 Marcos históricos e legais proclamados no curso de Pedagogia	52
2.2 A formação dos professores na/para a diversidade: desafios e possibilidades.....	66
III – POLÍTICAS CURRICULARES: A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	74
3.1 O currículo na formação do pedagogo para a inclusão em educação.....	75
IV - CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA: CAMINHOS E PERCURSOS TRILHADOS NA TEORIA CRÍTICA	84
4.1 Objetivos	86
4.2 Questões de estudo	86
4.3 Procedimentos de coleta de dados.....	83
4.4 Caracterização dos currículos de Educação Especial no contexto das Universidades públicas do RJ: concepções e enfoques críticos no território do conhecimento.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	117
ANEXO.....	129

“A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior”

“Quem quiser [...] a verdade da vida [...] tem que investigar sua configuração alienada”.

Theodor Adorno

APRESENTAÇÃO

Ao considerar a Educação inclusiva como um dos pilares fundamentais nas dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas da atualidade, o pensamento de Theodor Adorno nos provoca neste estudo o debate sobre a formação do pedagogo que se instaura nos espaços acadêmicos, sinalizando as contradições sociais e econômicas que se reproduzem na formação de “pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 1995), ou seja, não-emancipadas. Tal concepção demarca mecanismos que reforçam a sustentação das relações baseada em preconceitos e mecanismos de exclusão, enfatizando o modelo hegemônico consolidado pelo capital.

Assim, baseando-se nas epígrafes do referido autor, tecemos algumas considerações que permitem compreender a visão vigente do capitalismo e a globalização operante na humanidade, tal como revelam Horkheimer e Adorno (1985, p. 184):

Com a propriedade burguesa, a cultura também se difundiu. Ela havia empurrado a paranóia para os recantos obscuros da sociedade e da alma. Mas como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados [...] O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia.

O excerto acima nos revela que a razão instrumental eliminou a emancipação dos indivíduos resultando em “pseudoformação”, já que a própria consequência da civilização técnica reduziu o campo do saber para atender as exigências do mercado de trabalho. Desse

modo, a experiência formativa é danificada por processos decorrentes do trabalho submetido ao capital, o que gera uma experiência deformante.

Segundo Damasceno (2015), na obra ‘Dialética do Esclarecimento’, há uma crítica da civilização técnica e da lógica cultural do sistema capitalista, cujos autores Horkheimer e Adorno (1985, p.114-115) enfatizam a finalidade dessas concepções apenas no progresso técnico, denominada por eles de indústria cultural¹. Portanto:

Na opinião dos sociólogos, a perda do apoio que a religião objetiva fornecia, a dissolução dos últimos resíduos pré-capitalistas, a diferenciação técnica e social e a extrema especialização levaram a um caos cultural [...] Pois a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança. [...] O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais.

Dessa forma, há uma configuração alienante marcada pela barbárie, no qual a democracia é ocultada, visto que, os mecanismos de exclusão social na manifestação do preconceito e segregação são aumentados em prol da sustentabilidade do poder. Nesse sentido, a visão da burguesia industrial é a própria denominação da indústria cultural, cuja inserção no mundo provocou ações metamórficas na estrutura social e, conseqüentemente, nas relações humanas.

Quanto a isso é importante considerar que a formação do licenciado em Pedagogia se encontra diante deste desafio, pois é necessário refletir sobre as atuais políticas públicas de educação inclusiva no âmbito da modalidade Educação Especial em interlocução com as formações que se perfazem no contexto contemporâneo.

Portanto, é nesse contexto que pautamos nossa crítica à formação que se instaura nos *locus* acadêmicos em consonância com a análise dos currículos construídos no âmbito da Educação Especial. Pensar uma formação alienada do contexto que age e reproduz concepções hierarquizantes e técnicas na lógica estrutural do sistema capitalista, significa uma formação cultural ultrajada e deformada que se instaura nos moldes da “semiformação”, segundo Adorno (1996).

Dessa maneira, Adorno (1979, p.121) enfatiza que a “semiformação” é a diluição da fragmentação das relações sociais induzida sobre a lógica estruturante do capital, no qual se funda o processo de exclusão, isto é:

¹ Segundo Maar (2003), o termo indústria cultural ressalta o “mecanismo” pelo qual a sociedade como um todo seria “construída” sob a égide do capital, reforçando o vigente (ver Maar, 2000).

No âmbito de uma sociedade universalmente socializada a adaptação se torna dominante [...] o espírito se torna fetiche [...] as massas são alimentadas por incontáveis canais com bens culturais antigamente reservados às camadas superiores, mas o pressuposto para que a formação como experiência viva dos entrementes enrijecido se torna duvidoso. [...] A semiformação é a multiplicação de elementos espirituais sem vinculação viva a sujeitos vivos, nivelados em opiniões que se adaptem aos interesses dominantes. A indústria cultural tomada em sistema que se expande através de todos os meios não obedece apenas à necessidade de concentração e de uniformização tecnológica, mas simultaneamente produz cultura explicitamente para aqueles que a cultura excluía. A semiformação é o espírito manipulado dos excluídos.

O processo deformativo/semiformativo nos indivíduos provoca a regressão das potencialidades que se volta unicamente à adaptação na organização social, sobretudo reforçando dimensões da própria manutenção pela disseminação da discriminação e segregação social.

Nessa perspectiva, a crítica que se faz presente neste estudo à formação do pedagogo nas instâncias acadêmicas, como locus privilegiado na socialização de saberes sobre a diversidade humana em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, não pode negar a responsabilidade do potencial formativo fundamentado na autorreflexão e da autonomia humana do trabalho pedagógico nas escolas e na sociedade brasileira. Assim, nossos esforços se voltam para a afirmação da formação docente capaz de se contrapor à dominação e à inconsciência social (COSTA, 2015) de segregação dos estudantes, com ou sem deficiência, nas escolas públicas brasileiras.

Quanto a isso, Damasceno (2015, p.22) salienta que:

[...] a educação deveria se configurar na resistência à indústria cultural na medida em que contribuiria na formação da consciência crítica pelas possíveis experiências formativas, possibilitando ao indivíduo o desvelamento das contradições da sociedade e alertando sobre a lógica da sociedade da formação capitalista.

A escolha por nos debruçarmos sobre a análise do binômio Educação Especial x educação inclusiva na dimensão política do currículo dos cursos de Pedagogia na contemporaneidade é, sem dúvida, significativa para afirmação da escola democrática, justa e humana. Nesse sentido, exploramos a concepção de currículo, Educação Especial, educação inclusiva e a formação dos pedagogos à luz da Teoria Crítica da Sociedade, em interlocução com outros autores, considerando os argumentos presentes neste estudo.

Daí a importância de se refletir sobre a formação do pedagogo/professor como agente de transformação nas instâncias sociais e escolares e na constituição de uma “consciência verdadeira”, que segundo Adorno (1995) se contrapõe e resiste à força da dominação. Nesse aspecto, Damasceno (2015, p. 23-24) destaca que:

[...] esse momento histórico da educação no Brasil evidencia a singularidade de se viver a organização da escola democrática, na qual as diferenças dos estudantes sejam estímulo para os professores desenvolverem novos métodos/estratégias/meios de ensino para permitir a aprendizagem de todos. [...] Tal discussão destaca-se no debate nas universidades e escolas públicas, uma vez que as mudanças a serem promovidas no sistema educacional demandam esforços, como adaptações arquitetônicas, didático-pedagógicas e curriculares, tecnologias assistivas, entre outros.

Podemos depreender que o movimento atual da educação considera propiciar a todos os estudantes a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, favorecendo uma organização de espaços democráticos plurais, em que é possível assumir como centralidade do trabalho pedagógico as diferenças humanas.

Para tanto, aprofundados na dimensão da Teoria Crítica e com foco na política curricular para a formação do pedagogo no âmbito da Educação Especial, as questões que provocam este estudo se voltam para a análise do currículo dos cursos de graduação/licenciatura em Pedagogia no âmbito da(s) disciplina(s) de Educação Especial, no processo de formação dos pedagogos, a fim de entender a compreensão político-pedagógica da modalidade Educação Especial, em tempos de democratização da educação/inclusão escolar.

É neste contexto que se apresenta esta pesquisa, cujo objetivo central é analisar a concepção político-pedagógica de Educação Especial, cotejada a diretriz/princípio político/o da educação inclusiva, com base em reflexões críticas das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro (UERJ, UENF, UFRJ, UFRRJ, UNIRIO e UFF).

Tendo como base os dispositivos legais que subsidiam o debate sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, MEC/SEESP, 2008) e os documentos oficiais dos cursos de licenciatura em Pedagogia, será possível pensar/refletir sobre a Educação Especial no âmbito da inclusão escolar, em interlocução com a formação dos pedagogos, à luz da Teoria Crítica da Sociedade.

Centrar nosso debate acerca da legitimidade da Educação Especial, no contexto da inclusão escolar, no cenário da educação contemporânea é pensar a coexistência de espaços plurais, acolhedores e humanos para todos os estudantes.

O interesse pelo tema, política curricular e o dualismo entre Educação Especial e educação inclusiva na formação do pedagogo está atrelado ao meu percurso acadêmico. Durante a graduação no curso de Pedagogia na UFRRJ – Campus Seropédica - fui bolsista PROIC/PROPPG –UFRRJ (Programa Interno de Bolsa de Iniciação Científica - julho/2011 a julho/2012) e CNPQ/MEC (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - durante o período de agosto/2012 a julho/2014). Nesse lapso temporal foi criado o projeto de pesquisa “Observatório Municipal de Educação Especial (OMEEsp)” no município de Nova Iguaçu, que tem uma interlocução com o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP - CNPq) e o Observatório Estadual de Educação Especial (OEERJ - FAPERJ), que realizam pesquisas em âmbito nacional e estadual, respectivamente, sobre a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, MEC/SEESP, 2008) consolidando uma rede de estudos no campo da modalidade de ensino educação especial (PEREIRA, 2014).

A partir desta experiência, realizando pesquisas na área da Educação Básica, tive o desejo de continuar no prosseguimento dos estudos na área da Educação Especial estudando o AEE – Atendimento Educacional Especializado². Contudo, outras demandas de pesquisa me inquietavam. Desse modo, surgiu tal questionamento acerca da formação do pedagogo e das políticas curriculares da Educação Especial, que se encontram ainda pouco exploradas no âmbito de pesquisas acadêmicas. Ainda que tivesse feito pesquisas na Educação Básica, por que não agora investir na esfera universitária? Uma vez que nessa instância se formam os profissionais da educação que atuam nos espaços escolares. Nesse sentido, por que não fazer uma inversão de percursos?

Assim, direcionamos tal pesquisa tendo como centralidade da investigação as Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro, analisando as matrizes curriculares no que concerne a Educação Especial, na formação dos pedagogos, nos cursos de licenciatura na contemporaneidade.

O presente estudo no âmbito da política curricular, com ênfase na(s) disciplina(s) de Educação Especial nos cursos de Pedagogia, problematiza os saberes e fazeres da Educação Especial. Afinal, a formação desse profissional é primordial para a afirmação da democratização da escola pública, sobretudo, no acolhimento para a diversidade humana.

² A resolução n.4/2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica em seu art.2º preconiza que a função do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Dessa forma, a consolidação das práticas educacionais inclusivas só estará efetiva se a formação do pedagogo promover experiências teóricas consolidadas na práxis pedagógica inclusiva, a fim de possibilitar um caráter dinâmico na escola com vistas à diversidade cultural e humana. Quanto a isso, Costa (2015, p.408) sintetiza que:

[...] tendo como eixo central a formação que tenha como estatuto de centralidade a autonomia docente e o livre pensar, para que os professores possam admitir, de maneira consciente e responsável, o comando de suas próprias vidas e de seu planejamento pedagógico, em prol de uma educação que contribua também à autonomia de seus alunos, independentemente de suas deficiências e diferenças de aprendizagem. Para tal, há de se refletir sobre a formação de professores sob a égide da teoria, fundamento de um pensar e de um fazer docente com autoria, originalidade [...] Isso é, um processo de formação teórica que contemple a autonomia no longo prazo, e não somente de maneira circunstancial para o alcance de um determinado objetivo do fazer docente. Formação teórica pode ser pensada como uma concepção de vida, envolvendo suas diversas dimensões, como a psíquica, social, cultural, histórica e laboral, àquela que possibilite o livre pensar e, conseqüentemente, o decidir sobre a própria vida e o fazer docente no contexto social vigente, com vistas a sua diferenciação favorável à inauguração da própria humanidade e dos alunos na escola pública.

Assim, a formação dos pedagogos/professores demanda uma práxis pedagógica que os façam refletir sobre seus saberes e fazeres, a fim de romper com a práxis ilusória marcada pela racionalidade técnica vigente, pois conforme afirmado por Adorno (1995), a educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica e constituída por indivíduos emancipados, livres e pensantes.

Desse modo, este estudo está estruturado da seguinte forma: Apresentação, onde apresentamos o tema e a definição dos objetivos de estudo; A formulação da situação – problema, no qual problematizamos o objeto de estudo por intermédio do debate sobre a formação do pedagogo, no que tange a organização do currículo no âmbito da Educação Especial, nas Universidades públicas do Rio de Janeiro, em consonância com os dispositivos legais que subsidiam a Educação Especial e o curso de Pedagogia, em sua relação com as questões e objetivos de estudo.

A revisão de literatura foi estruturada em três capítulos. No primeiro refletimos sobre as tessituras histórico – políticas da Educação Especial na inclusão escolar em interlocução com a dualidade entre Educação Especial e educação inclusiva, destacando o debate na perspectiva de educação para todos.

No segundo capítulo, dedicado ao debate sobre as bases teóricas de estudo, refletimos sobre o curso de Pedagogia em seus marcos legais e históricos, até a contemporaneidade; as concepções críticas relacionadas a identidade profissional do pedagogo, trazendo em destaque

as contribuições dos autores Libâneo e Pimenta, entre outros interlocutores relacionando ao aspecto formativo dos docentes para a diversidade.

No terceiro capítulo, também de base substancial teórica, problematizamos as políticas curriculares na formação do licenciando em Pedagogia para a inclusão em educação, trazendo no bojo as concepções das teorias de currículo para a formação do pedagogo, no que tange ao aspecto do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como para o contexto da diversidade.

No quarto capítulo realizamos a contextualização dos métodos de pesquisa que está aprofundado na práxis (teoria – prática); a caracterização do lócus de pesquisa; os procedimentos e instrumentos para coleta de dados. Essa pesquisa tem como aporte teórico – metodológico a Teoria Crítica da Sociedade. Entendendo que a Teoria crítica serve para possibilitar uma práxis fecunda em conceber modos de subjetivar, pensar e dialogar o potencial pedagógico da formação possível nas instâncias sociais e acadêmicas. E entendendo que, a teoria é um “manto” da solidez para a prática, e que sem a mesma, não há a possibilidade de erigir a experiência em autorreflexão.

Ao final do quarto capítulo são apresentados as análises e os resultados da pesquisa, enfatizando os desafios e as possibilidades na formação do pedagogo para a diversidade humana na contemporaneidade, sobretudo, na organização/implementação dos currículos no que tange a disciplina Educação Especial nas Universidades públicas do Rio de Janeiro. Para tanto, nossa análise de dados se estruturou nos seguintes instrumentos: ementas/ matrizes curriculares/programas da modalidade Educação Especial nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro (macro/micro local), a destacar: UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal Fluminense – UFF (Campus Gragoatá /Niterói, Santo Antônio de Pádua e Angra dos Reis); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (Campus Seropédica e Nova Iguaçu – IM/UFRRJ – Instituto Multidisciplinar); Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Campus Maracanã, São Gonçalo - Faculdade de Formação de Professores e Faculdade de Educação da Baixada Fluminense); Universidade Estadual Norte Fluminense – UENF.

Por último, nas Considerações Finais do presente estudo são apresentados os desafios emergentes para a formação possível dos docentes/pedagogos no atual estágio civilizatório no que diz respeito a disciplina curricular de Educação Especial nas Universidades públicas do Rio de Janeiro para a atuação com os estudantes público-alvo da educação especial nas escolas públicas regulares.

Considerando os objetivos deste estudo, esperamos que seus resultados contribuam para o debate e a possibilidade de emancipação e autorreflexão crítica sobre a educação no Ensino Superior para a formação dos pedagogos nos cursos de graduação/licenciatura em Pedagogia na atualidade, permitindo não somente a inclusão na escola, mas a constituição de um processo formativo capaz de contribuir para a formação de indivíduos livres, pensantes e autônomos em suas práxis.

“Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como pressão do mundo administrado”

Theodor Adorno

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

O pensamento de Adorno citado acima como epígrafe provoca-nos a pensar sobre a formação do profissional da educação no curso de Pedagogia que está sendo estabelecida nos moldes dos mecanismos da produção do capital presentes no contexto social e educacional postos na sociedade contemporânea. Assim, a reflexão crítica sobre a formação do/a pedagogo/a nesse cenário social e educacional revela o quanto esse profissional necessita estar cômico de suas práticas pedagógicas nas instâncias escolares, respeitando a diversidade humana no embate ao fluxo anticivilizatório que ainda se estrutura sob a forma de preconceitos, estereótipos, exclusão e segregação que engendram a escola e a sociedade contemporânea.

O debate acerca da diversidade nas escolas e em várias instâncias da sociedade tem sido caracterizado por metamorfoses constantes na esfera social, econômica e política. E também estão sendo aprofundadas pela globalização demarcadas pela sociedade do conhecimento e pelo ritmo de produção do capital. O momento é de renovação das ideias, no qual seja considerada a complexidade da pluralidade na construção do saber entre as diversas culturas na sociedade, baseado no respeito pela diferença e que, por sua vez, se concretiza no reconhecimento da paridade dos direitos em tempos de educação inclusiva. Nesse pensar, Libâneo e Pimenta (2006, p. 32) destacam que:

Assim, reivindica-se, com toda a legitimidade, a presença atuante de profissionais dotados de capacitação pedagógica para atuarem nas mais diversas instituições e ambientes da comunidade: nos movimentos sociais, nos meios de comunicação de massa, nas empresas, nos hospitais, nos presídios, nos projetos culturais e nos programas comunitários de melhoria da qualidade de vida. Esta participação pedagógica também exige preparação prévia, sistemática e qualificada [...] O entendimento de que os profissionais da educação formados pelo curso de pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente.

Nessa direção, a Universidade como um todo orgânico deve se dedicar a tarefa de pensar e reformular constantemente seu papel como mediadora no processo de formação dos profissionais da educação no curso de graduação em pedagogia, com um ensino voltado para a diversidade da população brasileira. Configurando esse princípio as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o curso de pedagogia (BRASIL, 2006) afirmam que:

Na organização curricular do curso de Pedagogia [...] deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o princípio da gestão democrática e da autonomia. Igual atenção deve ser conferida às orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

Além disso, nos artigos da referida DCN's do curso de pedagogia, preconiza-se que:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

Art. 6º - A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

E também de acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001, p.42):

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero, ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade não deve ser só aceita como também desejada.

Estas perspectivas legais configuram uma educação para a alteridade, à equidade de oportunidades e atenção aos direitos. A formação do/a pedagogo/a há de ser constituída numa dimensão pluricultural, em que as abordagens curriculares e didáticas sejam pautadas na redução dos preconceitos, na afirmação de direitos humanos e no pluralismo. Nesse sentido, é importante que a educação efetive o direito à diferença, baseado na práxis do respeito e da equiparação de oportunidades. Sobre este aspecto, Barreto (2009, p.182) considera que:

Uma proposta curricular na atualidade requer, assim, que o professor da escola inclusiva saiba buscar o específico no geral, na totalidade do saber construído e historicamente socializado. Sua formação dar-se-á em permanente embate da teoria com sua prática pedagógica, com a extensão e a pesquisa daí decorrente. Como tal, deve ser pensada no bojo das reformulações que vêm sendo implementadas nos cursos de pedagogia, concebendo o trabalho do professor intencionalmente dirigido para a formação humana, por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores e compromissos éticos vinculados a processos metodológicos e organizacionais.

A formação voltada para os profissionais da educação – pedagogos/as nos cursos de graduação/licenciatura em pedagogia, necessita criar alternativas cuja as ações pedagógicas impactem para além do contexto escolar, sobretudo na constituição de saberes e fazeres que propiciem uma forma de práxis desalienada, isto é, um conhecimento crítico em que se dá a ação. Pois, corre-se o risco de absolutizar o relativo – trabalho – sem contudo pensar no concreto – daquilo que está presente em seu fazer pedagógico – mitificando-o e passando para a alienação, levando o próprio saber e fazer na mera execução de uma prática ativista que geram ações mecanicistas. De acordo com o pensamento de Adorno (1995, p.144):

A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformiza-dor. Esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo

A consciência precisa ter a experiência do “eu reflexivo”, do “tornar-se” e “estar sendo” na dinâmica social, que por sua vez é frenada pelo “processo de coisificação”, o que contribui

para o desenvolvimento do pensamento conservador, obstaculizando/impedindo a experiência da autorreflexão. Conforme, destaca Adorno (1995a, p.203-204) que:

O que, desde então, vale como o problema da práxis, e hoje novamente se agrava na questão da relação entre teoria e práxis, coincide com a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada. Assim, o chamado problema da práxis está entrelaçado com o do conhecimento.

Em vista disso, é crescente a demanda por um currículo que integre as concepções da diversidade brasileira, sobretudo na modalidade Educação Especial nas Universidades públicas, no intuito de formar profissionais da educação nos cursos de licenciatura em Pedagogia que venham a atender a esses estudantes nas escolas públicas de ensino regular. Pois, a diversidade e a diferença precisam ser vistas no contexto da educação contemporânea como perspectivas que não invisibilizem o outro, e não do eu centralizado - o “eu do eu”. Nesse sentido, Adorno (1995, p.141-142) esclarece:

[...] Em relação a esta questão, gostaria apenas de atentar a um momento específico no conceito de modelo ideal, o da heteronomia, o momento autoritário, o que é imposto a partir do exterior. Nele existe algo de usurpatório [...] Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia.

As experiências formativas necessitam ser convertidas no sentido de elaboração de uma consciência verdadeira, mediatizada pela práxis da emancipação. Entretanto, o currículo se deixa afetar por diferentes demandas culturais, sociais e institucionais, porque há fatores políticos, econômicos e ideológicos mais amplos que se aprofundam na esfera da sociedade e nas instituições educativas, isto é, são o produto da “máquina capital” e do instrumento dominante. Quanto a isso também corrobora Adorno (1996, p.01): “A tarefa atribuída a tais indivíduos dentro de uma sociedade caracterizada pela divisão do trabalho poderia, realmente, ser questionada; eles mesmos poderiam muito bem estarem deformados por ela. Mas, eles também foram formados por ela.”³

Ante o exposto, é necessário concretizar aberturas políticas e estratégias na incumbência de objetivos que venham a fortalecer os direitos da população brasileira no combate das

³ Publicado na revista Telos, por Wes Blomster 35, Spring 1978, p. 165-168 e em Bernstein, J.J. Adorno: the Culture Industry, Londres: New Fetter Lane, 1996.. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira e revisão de Antonio Álvaro Soares Zuin, Fábio Akcelrud Durão e Paula Ramos de Oliveira. Texto encontrado no endereço eletrônico: <<http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=10275>> - Acesso em: 28/10/2015.

desigualdades sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, torna-se fundamental trazer para o debate questões sobre a formação do/a pedagogo/a que se perfazem nos princípios e práticas na política curricular do curso de pedagogia, no que concerne a Educação Especial. Conforme, destaca Cardoso (1998, p.24):

Em educação é necessário valorizar as culturas nas suas diferenças, no respeito pelas diversas entidades, e nas suas dimensões comuns, como modo de reforçar um sentido de comunidade humana e evitar práticas pedagógicas separatistas e discriminatórias.

Assim, destaca-se a importância sobre questões que se inserem nos princípios e práticas do processo de inclusão, que garanta o direito e o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica de classe, gênero, raça, etnia, dos indígenas, das pessoas com deficiência, das populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a pluralidade multifacetada na sociedade brasileira. Quanto a isso esclarece Peças (2003, p.143), ao afirmar que:

A educação inclusiva não é um conceito restrito à racionalidade pedagógica. A educação inclusiva inspira-se no substracto transdisciplinar aos mais recentes contributos das várias ciências e visa à sociedade inclusiva. A sua construção, que é um processo permanente, implica os mais amplos espaços sociais e culturais e apela a mais vasta participação das comunidades sociais e científicas.

Daí, a importância da educação inclusiva, considerando todo o corolário globalizante desses segmentos por meio de políticas públicas que venham a alicerçar os direitos dos indivíduos na/para a educação. A formação do/a pedagogo/a não é uma ação isolada desses princípios globalizantes, desconsiderando os outros segmentos da sociedade (pessoas com deficiência, negros, indígenas, população do campo, etc). As ações pedagógicas nas instituições, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, não podem ser demarcadas apenas por intenções, mas precisam ser consubstanciadas pelas ações em diversos setores e contextos micro e macro da sociedade. Assim, se compreende que:

Os sistemas educativos devem orientar-se no sentido de estarem em condições de gerar as aptidões e competências de base necessárias a todos na sociedade da informação, tornar a educação e a formação ao longo da vida atraente e gratificante, dirigir-se a toda a sociedade, na sua diversidade, mesmo àqueles que consideram que a educação e a formação não lhes interessam, com os instrumentos susceptíveis de desenvolver as respectivas competências e de as explorar da melhor maneira (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p.02).

Parte-se do pressuposto de que essas considerações são fundamentais para se pensar/refletir a formação dos/as pedagogos/as na contemporaneidade. Pois, a indiferença não

deve se aprofundar na formação dos/as pedagogos, é necessário ir além dessa dimensão engendradora que a própria sociedade impõe com o “elixir” do capital, possibilitando uma formação para a reflexão autônoma e crítica aprofundada no esclarecer-se e emancipar-se de si mesmo. É nesse contexto que cabe ressaltar a educação para a infusão na práxis do ato de refletir sobre as ações no mundo e não se atrofiar no mesmo. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p.176-177) destacam que:

[...] não é o comportamento projetivo enquanto tal, mas a ausência de reflexão que o caracteriza. Não conseguindo mais devolver ao objeto o que dele recebeu, o sujeito não se torna mais rico, porém mais pobre. Ele perde a reflexão nas duas direções: como não reflete mais o objeto, ele não reflete mais sobre si e perde, assim, a capacidade de diferenciar. Ao invés de ouvir a voz da consciência moral, ele ouve vozes; ao invés de entrar em si mesmo, para fazer o exame de sua própria cobiça de poder, ele atribui a outros os “Protocolos dos Sábios de Sião”. Ele incha e se atrofia ao mesmo tempo.

Isso se caracteriza pelo modo como os meios de reprodução do capital infla a consciência do indivíduo não permitindo o refletir. Ele apenas realiza mecanicamente suas funções sem questionar o para quê e o por quê de suas tarefas. Assim, o próprio capital atrofia o sistema da democracia colocando seu poder hegemônico estabelecido na sociedade. A formação do/a pedagogo/a não se desvincula do capital, todavia, não deve ser encarada como uma formação “coisificada”, “massificada”, “fragmentada” pelo aligeiramento da racionalidade técnico-científica nos moldes de produção. Nessa direção, os cursos de pedagogia têm a função primordial de serem cursos dinâmicos na análise contínua/reflexiva de seus currículos no que tange a disciplina oferecida de Educação Especial e, precipuamente, na formação dos/as pedagogos/as.

É nesse cenário que a presente pesquisa tem o objetivo primário de analisar e caracterizar a política curricular da(s) disciplina(s) de Educação Especial nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro (UERJ, UENF, UFRJ, UNIRIO, UFF e UFRRJ), tendo como base as legislações e documentos que subsidiam especificamente a Educação Especial e o curso de Pedagogia.

Com foco na análise dos currículos dos cursos de Pedagogia relacionados à Educação Especial, as questões que se aprofundam esta pesquisa buscam contribuir para a possibilidade de emancipação e autorreflexão crítica sobre a formação nas instituições de Ensino Superior dos/as pedagogos/as em cursos de licenciatura na contemporaneidade.

Nessa direção, os objetivos que se desdobram na presente pesquisa são:

- Analisar as concepções de Educação Especial e educação inclusiva nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas do Rio de Janeiro, com base em seus documentos oficiais (matrizes curriculares, programas analíticos e ementas de disciplinas, etc);
- Caracterizar a política curricular no que se refere à orientação inclusiva na modalidade educação especial no âmbito da formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas do Rio de Janeiro;
- Caracterizar a formação possível, no atual estágio civilizatório, dos pedagogos/as no que se refere à construção dos saberes e fazeres para atuação docente em relação ao público-alvo da Educação Especial.

Quanto a isso, elencamos como questões de estudo:

- ✓ Qual(is) concepção(ões) sobre a modalidade educação especial e seu público-alvo são afirmadas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro?
- ✓ Qual(is) concepção(ões) sobre educação inclusiva são afirmadas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro?
- ✓ Quais os impactos das atuais políticas públicas no que se refere à operacionalização do currículo no âmbito da(s) disciplina(s) Educação Especial nas Universidades públicas do Rio de Janeiro?
- ✓ Quais aspectos conceituais e atitudinais são evidenciados nos currículos na formação dos/as pedagogos/as dos cursos analisados que conferem materialidade a existência de uma política curricular de orientação inclusiva na modalidade Educação Especial?
- ✓ Que formação tem sido possível nos cursos analisados de Licenciatura em Pedagogia no que se refere a apropriação de saberes e fazeres pedagógicos para o atendimento da diversidade humana, com ênfase ao público-alvo da Educação Especial?

Desse modo, ao refletirmos sobre a formação do/a pedagogo/a nos cursos de Pedagogia no âmbito da modalidade Educação Especial, considerando os diferentes contextos epistemológicos, políticos e filosóficos das instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro, esta pesquisa considera a indissociabilidade da crítica à transformação do conhecimento. Quanto a isso, Adorno (1996, p.392) esclarece que: “[...] quando mais lúcido os singulares, mas lúcido o todo”.

“A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política”.

Theodor Adorno

I – EDUCAÇÃO ESPECIAL x EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FACES DE UMA MESMA “MOEDA”?

O pensamento de Adorno nos provoca a refletir sobre a produção de uma consciência mediatizada pela capacidade crítica com vistas à superação da reprodução do estado “morto”; “acabado” e “pulverizado”, pois “esta seria algo que por si aparece e se oculta e o pensamento nada mais é que a capacidade de percebê-la”.⁴ Face ao problematizado por Adorno, destaca-se a seguinte reflexão: o que entende-se por Educação Especial e por educação inclusiva? Existe uma correlação ou sinônimo entre as duas concepções? É possível compreender as “diferenças dentro das diferenças”, construindo uma tessitura única e humana?

É importante que se faça esse destaque uma vez que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva está posta atualmente como um movimento político instituinte de (re)organização nas instituições educacionais. Todavia, é necessário atentar que:

Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social

⁴ Tradução do texto “Wozu noch Philosophie”, In Theodor W. Adorno *Gesammelte Schriften - Band 10 (Kulturkritik und Gesellschaft: Eingriffe, Stichworte)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996. Tradução de Newton Ramos de Oliveira e Revisão técnica de Bruno Pucci. Texto encontrado no endereço eletrônico: <<http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=10275>> - Acesso em: 28/10/2015.

a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam (ROMANELLI, 1997).

Para tanto, é necessário compreender a multidimensionalidade do processo das políticas públicas em Educação Especial no âmbito da inclusão escolar, em sua elaboração/implementação/avaliação que se inserem nos diferentes setores da sociedade.

Desse modo, faz-se necessário a compreensão dos marcos históricos-políticos da inclusão escolar, que resultaram no processo de implementação/organização dos currículos em Educação Especial nos cursos de Pedagogia, sobretudo, na formação dos/as pedagogos/as. Refletir sobre a historicidade política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nos permite analisar o que a atual política em termos de formação vem provocando nos cursos de Pedagogia.

Este texto se propõe trazer à memória a construção/historicidade política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2008), a fim de que a história não seja mera transmissão do conhecimento, mas que possibilite a verdadeira conscientização do pensar para a superação das contradições presentes na contemporaneidade. Sendo assim, “é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (ADORNO, 1995, p.11)

A compreensão da materialidade histórico-político da Educação Especial, como um movimento instituinte da inclusão escolar, nos permite afirmar que os desafios para a dimensão formativa dos profissionais da educação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia estão postos no contra fluxo e resistência à barbárie, sobretudo considerando a política curricular da Educação Especial nas instituições de Ensino Superior. Pois, “só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo e emancipatório, do movimento de ilustração da razão” (ADORNO, 1995, p. 12).

1.1. O MARCO DA HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO.

Atualmente, o debate sobre o direito à educação e o respeito pela diferença, sobretudo das pessoas com deficiência, são ampliados nos contextos sociais e educacionais da sociedade. Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, os direitos inerentes à educação e a humanidade têm sido debatidos no mundo todo. No seu artigo 26, o documento afirma que: “I - todo ser humano tem direito à instrução [...] II - A instrução será

orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”.

Os direitos comuns de acesso à educação são fundamentais e devem ser dirigidos a todos os seres humanos, levando em consideração o respeito e a pluralidade humana na sociedade. Assim, importantes avanços nos aspectos legais e educacionais se configuraram no movimento em prol da inclusão e dos direitos humanos dos estudantes público-alvo da Educação Especial.⁵ Essa constatação é reforçada pela Constituição Federal (1988), no qual, houve uma atenção aos estudantes público-alvo da Educação Especial em seu artigo 208, inciso III, que “garante que o dever do Estado com a educação será efetivado na garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Constituição Federal é nítida ao afirmar em seu artigo a legitimação do direito à educação e a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas regulares no contexto brasileiro. Assim como, também merece destaque o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/1990, no qual, em seu artigo 5º revela um novo tempo em termos de inclusão no cenário dos anos 90:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Pelo impulso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) coadunando ao Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), possibilitaram novos tempos democráticos em torno de princípios e práticas inclusivas que começam a ser vislumbrados na contemporaneidade.

Nesse sentido, a partir dos anos 90, é que surgem os debates em torno da inclusão dos estudantes público – alvo da Educação Especial no Brasil. E iniciou com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a qual, originou a aprovação do documento da

⁵O público-alvo da Educação Especial, considerando a legislação vigente, Resolução nº 4 de Outubro de 2009, é composto por estudantes com: deficiências: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; e alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Declaração Mundial sobre Educação para todos (Declaração de Jontiem /1990). Nesse documento, foi reafirmado o direito à educação – proclamado pela Declaração dos Direitos Humanos.

Em seguida, após esse documento, surgiu a Conferência Mundial de Educação Especial na Espanha, em Salamanca, que culminou na Declaração de Salamanca (1994) com princípios, políticas e práticas respaldadas na área da educação inclusiva, também dando ênfase à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, destaca que:

O princípio orientador deste **Enquadramento da Ação** consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (p. 06)

Dessa forma, esse princípio ocasionou uma nova formulação nas políticas públicas em termos de educação inclusiva, tornando o Brasil signatário na educação para os estudantes público-alvo da Educação Especial, além de romper com os processos de exclusão de todas as crianças nas escolas, independente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, linguísticas, entre outras, respeitando a diversidade humana.

Seguindo o movimento pela democratização da escola no Brasil, em 1994 é publicada a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP), ao qual orienta para o processo de integração escolar, condicionando o acesso às salas de aula comuns de ensino regular aos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (1994, p.19).

A concepção de integração escolar na Educação Especial configurou nessa época aos estudantes público-alvo da Educação Especial uma inclusão às avessas, isto é, esses estudantes poderiam se escolarizar na mesma escola juntamente com os outros estudantes que não possuem deficiências, desde que, se adaptassem à escola em sua estrutura didático-pedagógica, arquitetônica, entre outras. Daí, depreende-se que o conceito de integração escolar dessa política retardou o processo inclusivo, reforçando um modelo segregativo e assistencial segundo os padrões vigentes da sociedade, no qual só serviu para fortalecer cada vez mais a heteronomia, transformando esses sujeitos em seres sujeitados (MAAR,2003) ao sistema dominante. Nesta perspectiva, Damasceno (2010, p.231) esclarece que:

[...] a educação não deveria se voltar unicamente para a adaptação ao existente na escola ou outras dimensões sociais. Mas, que para além da adaptação, entendida como

necessária, se volte também para a superação da segregação historicamente imposta aos estudantes com necessidades especiais.

É importante destacar, em vista disso, que esse fenômeno não decorre da essência humana, mas justifica-se por padrões que foram instaurados pela construção cultural entre a hierarquização de identidades e diferenças e é preciso que se superem esses “tabus”, que foram historicamente impostos aos estudantes público-alvo da Educação Especial, pluralizando as diferenças para além das esferas educacionais e sociais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394 de 1996, (LDBEN), trouxe novas conjunturas ao contexto dos estudantes da Educação Especial, tendo destinado em um capítulo as atribuições da modalidade, cujas leis foram fundamentais para garantir a autonomia e o direito da matrícula para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); e a oferta de Educação Especial na faixa etária de zero a seis anos de idade durante a educação infantil (Art. 58, § 3º). Além disso, é importante destacar o compromisso com a formação dos docentes na Educação Especial para atender a esses estudantes nas escolas comuns regulares, a fim de que, esses professores tenham especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado, bem como professores capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Art. 59, Inciso III).

Desse modo, as LDBEN's, Lei nº 9394/96 já se articulavam com o cenário iniciado pela Constituição da República (1988) e no âmbito dos acordos firmados pelos dispositivos internacionais citados pelas Declarações para a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no cenário brasileiro. A partir desses dispositivos os estudantes público-alvo da Educação Especial tiveram legalmente garantido seus direitos na efetivação da matrícula nas escolas públicas regulares. Ao assumir tal possibilidade, ampliaram-se as oportunidades educacionais no princípio da universalização do ensino no cenário brasileiro. Conforme Fávero (2011, p.25) destaca que:

Cada vez mais cresce a consciência de que alunos com deficiência não são apenas titulares do direito a uma educação “especial”: eles têm o direito de estar na mesma escola e sala de aula que todos frequentam. Para tanto, as dificuldades devem ser enfrentadas de forma que criança alguma fique à margem do desenvolvimento de sua geração, em respeito ao seu direito à igualdade, à cidadania e à dignidade.

Nessa conjuntura, a Educação Especial consolidou-se em termos de direitos educacionais visando à garantia de atender a todos os estudantes com deficiências em todos os

níveis, etapas e modalidades de ensino, dispondo de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas para a formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Seguindo a linha histórica, em 1998, após o surgimento da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares em Ação, como um material didático pedagógico no intuito de orientar os profissionais da educação no que tange ao ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas a partir da construção do currículo no ambiente escolar.

Esse documento possibilitou na aprendizagem dos estudantes com deficiência, reconfigurações de desenvolvimento macro-estruturais: nos objetivos, nos conteúdos e no processo de avaliação da organização do trabalho didático-pedagógico. Tudo isso nos remete que este documento, o P.C.N. – Adaptações Curriculares em Ação, tornou-se um marco imperativo em termos de possibilitar determinadas situações de aprendizagem, no qual os recursos e os processos de ensino-aprendizagem sejam adequados a cada estudante em sua singularidade.

Em 2000, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal, nº 10.172 de 2001, se caracterizou como um importante documento da Educação Especial em suas diretrizes políticas de atendimento. Com relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, preconiza que:

[...] Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o *âmbito educacional*, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

Este dispositivo ressignificou a concepção de integração e exigiu uma nova organização na estrutura social e escolar. Assim, Minto (2000, p.07) enfatiza que:

A política inclusiva, proposta neste Plano Nacional de Educação, não consiste apenas na permanência física dos portadores de necessidades educativas especiais junto aos demais alunos. Representa, sim, a ousadia de rever concepções e paradigmas, nos quais o importante é desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Desse modo, a democratização do conhecimento se amplia, permitindo novas possibilidades de (re)organização no âmbito social e educacional, oportunizando que a diferença não seja obstaculizada pelo viés da regressão onipresente de uma condição de mundo, mas que a “diferencialidade” oportunize a constituição de espaços sensíveis e abertos à essência humana, sobretudo no reconhecimento dos direitos à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nessa interlocução, em 2001 são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, por meio da Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), ao qual, obriga os sistemas de ensino na matrícula de todos os estudantes e também na organização física-estrutural, atitudinal e pedagógica, em condições adequadas para o atendimento aos estudantes-público alvo da Educação Especial. Para tanto, a Resolução nº 2/CNE/CEB designa a Educação Especial em seu Art. 3º como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (p. 01)

A este aspecto, cabe também sinalizar que:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (p.12).

Assim, pela primeira vez, um dispositivo legal adotou o termo ‘Educação Inclusiva’ (DAMASCENO, 2015, p.76). Essa terminologia não trata de uma nova concepção na educação, mas reflete mudanças no cenário brasileiro de se entender as “diferenças dentro das diferenças”. Pois, antecedente a esse processo democrático, vimos que os documentos que foram estabelecidos se pautavam numa concepção homogeneizadora e segregativa, sob os moldes da proposta de “integração inclusiva”, isto é, o avesso da inclusão – o estudante se adaptava a escola.. Sendo assim, Bueno (2001, p.27) enfatiza que:

A perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa,

contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática.

Nesses moldes, também vale destacar que as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001) enfatizam que a concepção de educação inclusiva representa:

[...] um avanço em relação ao movimento de integração, que pressupunha ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns [...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero, ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade não deve só ser aceita como também desejada. (p.42)

Esta mudança de concepção da educação inclusiva permite que possamos entender uma política de reelaboração das escolas integracionistas, ao qual essa categoria histórica só se revelou como resultado da contingência de alienação baseada de forma homogeneizadora. Assim, se propõe uma educação escolar na consolidação de um espaço democrático que favoreça a diversidade, a diferença e a identidade dos indivíduos, a fim de, possibilitar “um mundo justo, democrático, onde as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos, garantidos” (SANTOS, 2013, p. 3).

Outro dispositivo importante que se destacou na educação foi a Convenção de Guatemala (1999), que firmado pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, reafirmou “[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

Nessa direção, entender a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, considerando os inúmeros dispositivos legais, é apontar as garantias do direito à educação, sobretudo na construção de uma sociedade democrática, justa e humana. Todavia, a política não se dará por um “passe de mágica” na esfera prática, é preciso efetivá-la na vontade da consciência crítica de cada indivíduo em aplicá-las no contexto micro/macro social. Pois, “[...] o pensar não passa

pelo crivo das normas obrigatórias, mas sim pela consciência obrigatória de se colocar à disposição da crítica”⁶ (ADORNO, 1986).

Nessa direção, atentando ao surgimento dos dispositivos legais atribuídos à orientação inclusiva, destacamos a Resolução CNE/ CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura – graduação plena, que preconiza no Art. 16:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

§ 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:

II – conhecimentos sobre as crianças, adolescentes, jovens e adultos, **aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais** e as das comunidades indígenas; (grifos meus)

Conforme verificado no presente artigo, a partir de 2001 os projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior teriam que ser elaborados considerando os conhecimentos que reconheçam à diversidade social, cultural e econômica, contemplando as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Vale o destaque também para o Decreto nº 5.296 de 2004, que regulamentou as Leis, nº 10.048 de 2000, que deu prioridade de atendimento às pessoas que especifica; e nº 10.098 de 2000, que caracterizou as normas gerais e critérios básicos para o direito da acessibilidade em logradouros, espaços públicos, entre outros, das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, dando outras providências.

Outro destaque que se evidenciou foi a lei federal nº 10.436 de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão; incluiu obrigatoriamente a disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores, em nível superior, como também no curso de fonoaudiologia; assim como aplica em caráter de obrigatoriedade, desde a Educação Infantil, o ensino de Libras e também de Língua Portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos. E a deficiência visual ganhou amplitude na

⁶ Palestra feita para os acadêmicos da universidade técnica Karlsruhe em 10 de novembro de 1953. Suas referências originais são: “Über Technik und Humanismus”. In *Gesammelte Schriften* 20, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986. Texto encontrado no endereço eletrônico: <http://www.unimep.br/anexo/adm/13032015162121.pdf> - Acesso em: 28/10/2015.

educação através da Portaria nº 2.678 de 2002, que estabeleceu diretrizes para o uso, ensino, produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades da educação, compreendendo a Língua Portuguesa em seu uso no território brasileiro.

Na (re) organização das escolas para a inclusão, foi implementado em 2003 pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, um documento destinado aos dirigentes estaduais e municipais da educação, ao qual, consolida a transformação dos sistemas de ensino em sistemas inclusivos com critérios efetivos para essa (re) organização.

Um marco que teve notoriedade como primeiro tratado em direitos humanos no Brasil é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), aprovada em 13 de dezembro de 2006 (UNESCO, 2006) que afirmou através do seu Decreto Legislativo nº 186 de 2008, a garantia dos direitos à educação e a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial, além de proibir qualquer forma de discriminação às pessoas com deficiência, em todos os aspectos da vida como possibilidade da superação de discriminação e opressão imposta historicamente às pessoas com deficiência.

Assim torna-se importante destacar que em seu Artigo 3º prevê (2006, p.4):

Os princípios da presente Convenção são:

O respeito pela dignidade inerente, independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e autonomia individual

A não-discriminação;

A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;

O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;

A igualdade de oportunidades;

A acessibilidade;

A igualdade entre o homem e a mulher; e

O respeito pelas capacidades em seu desenvolvimento de crianças com deficiência e respeito pelo seu direito a preservar sua identidade.

E também no contexto da educação, em seu Artigo 24º, prevê que (2006, p.14):

1. Os estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b. O desenvolvimento máximo possível personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.
2. Para a realização deste direito, os Estados Parte deverão assegurar que:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e
- e. Efetivas medidas individualizadas de apoio seja adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

Com base nos importantes elementos descritos, esse documento tornou-se fundamental pela concretização no respeito aos direitos humanos no que concerne à liberdade individual e aos princípios e valores da diversidade humana. Pois, “a diferença não deve ser vista como exceção à regra, mas como essência da humanidade” (CROCHÍK, 1997, p.16).

O Plano de Desenvolvimento da Educação, sob a forma do decreto nº 6.094/07, reafirmou o compromisso todos pela educação, estabelecendo a garantia de acesso e permanência do estudante no ensino regular, reafirmando o compromisso de um espaço educativo único com vistas à inclusão nas escolas públicas brasileiras.

Outro dispositivo legal da Educação Especial refere-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/SEESP, 2008), que tem como diretriz política e educacional garantir a inclusão dos estudantes:

[...] com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado na inclusão; participação na família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das Políticas públicas.

Em interlocução com o referido dispositivo descrito, o Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto 7.611/2011, dispõe sobre a Educação Especial com referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) definindo-o como: “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Art. 1 §1º). Além disso, estabelece a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas que venham a maximizar o

desenvolvimento acadêmico e social, visando à inclusão plena dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Art. 1º, Inciso VI).

A partir do ano de 2008, surgem novas referências com relação a esse Atendimento Educacional Especializado, materializado nas escolas da rede pública na implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's), a fim de que este serviço dispensado aos estudantes público-alvo da Educação Especial ocorra de forma suplementar/complementar ao trabalho pedagógico na classe comum. Esse atendimento não deve ser concebido de forma substitutiva ao trabalho pedagógico da sala de aula comum. Conforme está posto pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

[...] o AEE deverá ser realizado prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art.5º).

Esses documentos articulados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) vislumbram novas conjecturas em termos de Educação Especial articuladas em todas as esferas da sociedade, em uma perspectiva plural e humana, possibilitando a ruptura da segregação histórica desses indivíduos do “micromundo” para a ampliação da inclusão no “macromundo”, no cenário social e escolar. Logo, “a inclusão está, portanto, ligada ao desenvolvimento de uma escola que seja para todos” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.20).

Além disso, também merece destaque o dispositivo referente ao Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2020), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, cuja meta 4 evidencia a universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação no acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado. Em suas estratégias encontram-se os dispositivos que objetivam:

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

13.4) promover **a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas**, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior CONAES, integrando os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo **a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico- raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;** (grifos meus)

Dessa forma, compreende-se também que as Instituições de Ensino Superior, em seus cursos de licenciatura, devem assegurar a formação geral e específica do profissional da educação nos processos de ensino e aprendizagem pedagógicos, envolvendo os contextos étnico-raciais, a diversidade e os estudantes público-alvo da Educação Especial. Quanto a isso, Costa (2011, p.51) afirma que:

Há que se pensar na importância da formação dos professores, sobretudo em uma época em que a educação inclusiva é preconizada como essencial para o enfrentamento e superação do preconceito na escola pública e nos demais espaços sociais [...] com a finalidade de contribuir para a organização de escolas inclusivas, permitindo o acesso e a permanência de alunos com deficiência, com vistas à educação democrática, política e emancipadora, tanto para os professores quanto para os alunos, com ou sem deficiência.

Assim, os cursos de licenciatura nas Universidades públicas devem subsidiar os fundamentos teóricos, políticos e filosóficos que oportunizem aprendizagens com referência a inclusão desses estudantes, sobretudo, no sentido de emancipação social. Nesse sentido, permite que o professor tenha a reflexão crítica da “equivalência entre o princípio de igualdade e o princípio de diferença, quando falamos dos sistemas, o da desigualdade e o da exclusão, assim como a mescla que existe entre os dois” (SANTOS, 2007, p.83).

Um importante marco recente, que também foi implementado, é a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no qual, é importante sinalizar que em seu Art. 1º, Parágrafo único, que:

Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

Isso evidencia que a construção para uma sociedade inclusiva torna-se cada vez mais evidente em relação aos direitos das pessoas com deficiência afirmadas pelas políticas públicas.

Todo esse arcabouço histórico-político da Educação Especial revela os movimentos de ações que foram efetivadas no âmbito social, político e educacional. Há inúmeros dispositivos legais que efetivam os direitos das pessoas com deficiência. Mas, nem por isso os desafios tornam-se inacabados na esfera social ou educativa, visto que não estamos imunes para o fato de uma formação docente que se volte exclusivamente para a reprodução de concepções hegemônicas e práticas excludentes. Pois, a sociedade está demarcada por “uma pressão da globalização neoliberal” (SANTOS, 2007), ao qual, enfatiza cada vez mais a lógica da exclusão e afunila a possibilidade de emancipação social.

Seguindo essa premissa, Adorno (1995, p.43-44) enfatiza que:

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a idéia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu.

Dessa forma, a essência do homem se traduz na elevação da consciência capitalista o que, por sua vez, a impregnação da vida contemporânea é marcada pelo modo subjacente do individualismo e pela mercantilização das relações. A relação social entre os homens é marcada pelas relações entre as coisas que leva ao fetiche da mercadoria, isto é, a essência subjetiva foi transformada para a riqueza do trabalho. Nesse sentido, o “eu” torna-se opaco não sendo derivado pela consciência, mas mediatizado pela ordem econômica vigente o que, por sua vez, ocasiona o conformismo e a não-emancipação.

A formação do licenciando em Pedagogia deve ser refletida na práxis epistemológica dos saberes e fazeres indissociados, levando em consideração os aspectos culturais, políticos e sociais demarcados pelo capital no contexto brasileiro, rompendo com o modelo vigente de “pressão do mundo administrado” (ADORNO, 1995) e estabelecendo práticas que oportunizem a ressignificação da formação, de forma que não promova a cisão entre as instâncias humanas, mas que as pluralize na produção de uma consciência democrática, na medida que “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p.142).

1.2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO?

A formulação da pergunta tem como aspecto central o debate sobre a educação inclusiva em contextos gerais, que se configuram nas políticas públicas na esfera educacional. Nesse sentido, é entender a dimensão do conceito dentro do conceituado. Quanto a isso, Adorno (1995, p.139) afirma que:

Nesta medida parece urgente incluir na discussão a questão do que é e a questão do para que é a educação, o que não significa excluir considerações quantitativas, mas situá-las no contexto geral a que pertencem necessariamente.

No contexto histórico-político da Educação Especial no Brasil, analisado anteriormente, Damasceno (2015) afirma que o termo educação inclusiva surgiu pioneiramente na Resolução nº 2/CNE/CEB/2001, que assegurou as condições necessárias de educação para todos. Entretanto, é importante sinalizar que o termo educação para todos/inclusão de todos, já vinha sendo constituído através de dispositivos internacionais como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em que:

A presente **Declaração Universal dos Direitos Humanos** como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Esta Declaração representou um movimento pelo reconhecimento da dignidade humana, pelo princípio de que todos têm seus direitos iguais, a fim de que possam gozar da liberdade individual no mundo. Além disso, esse documento impulsionou a elaboração da Constituição Federal (1988), ao qual, afirma em seus artigos que:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade;

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Nesse contexto, em 1990 surgiu em Jomtien a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujo documento já recomendava medidas de igualdade no acesso à educação aos que apresentam deficiência ou não:

Não obstante, o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos – pela primeira vez na história - seja uma meta viável (Declaração Mundial de Educação Para Todos, 1990).

Nesse sentido, devidos às mudanças e ao autêntico progresso da sociedade, em seu modo global, surgem novas demandas de educação para todos. Apesar da ocorrência da “educação para todos” em outros documentos, foi somente na Declaração de Salamanca (1994) que realmente o termo foi explicitado/melhor delineado (vide; p.28).

Além disso, cabe destacar que o referido documento afirma que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (p.11-12).

Esses dispositivos possibilitaram uma visão de inclusão que abarca não somente os direitos das pessoas com deficiência na educação, mas todo e qualquer indivíduo, considerando a diversidade humana. Nessa direção, Santos (2003, p.81) enfatiza que:

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de

garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres.

Desse modo, entende-se que a educação inclusiva defende a construção de uma sociedade democrática, com atitudes que visem a não-discriminação, possibilitando no espaço escolar aprendizagens significativas para o desenvolvimento da potencialidade dos indivíduos, independente de suas singularidades. Logo, a educação inclusiva torna-se o “[...] elemento chave na mudança que se faz necessária, visto que uma sociedade democrática demanda escolas verdadeiramente democráticas, portanto constituídas por indivíduos/professores livres pensantes e emancipados” (DAMASCENO, 2006, p. 29).

A oferta educacional não deve se restringir ao aspecto da exclusividade de um determinado segmento, mas deve ser equacionada no sentido de uma educação que permita romper as barreiras que impeçam a *todos* de aprender e se escolarizar na sociedade contemporânea. Pois, “pensar uma educação na perspectiva inclusiva é admitir que alunos com deficiência e sem deficiência não são meros expectadores que podem aprender juntos, ou seja, uma educação na qual a aprendizagem não ocorra em espaços segregados” (COSTA, 2009, p.73). Dessa forma, a educação inclusiva estabelece mudanças estruturais no sistema escolar. Conforme Oliveira (2005, p.71) menciona que:

A educação inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A educação especial passa a ser compreendida como inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional.

A educação inclusiva é o acesso de todos os estudantes na escola, independente de suas deficiências ou não, possibilitando em seus contextos pedagógicos mudanças estruturais, atitudinais e pedagógicas no sistema escolar e garantindo o princípio de educação para todos. Nessa perspectiva, a escola inclusiva é difusa em sua pluralidade como valor universal e reconhece as diferenças dos estudantes no processo educativo proporcionando práticas pedagógicas em uma relação dialógica voltada para a diversidade humana. Por isso, “pensar e refletir sobre as diferenças humanas pode ser a chave para a ruptura com o modelo homogeneizador que impõe à escola a manutenção de práticas educacionais que desconsideram essa diversidade” (COSTA & DAMASCENO, 2012, p.27).

Tais considerações nos remetem que a relação da educação inclusiva com a inclusão escolar é o reconhecimento das variadas diferenças que são originárias dos contextos sociais, culturais, políticas, entre outros. Assim, é capturar a lógica de que a sociedade em suas

macro/micro esferas é composta pela heterogeneidade. Neste sentido, a inclusão escolar considera a:

[...] diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária compulsória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de todos e com a redução de todas as pressões excludentes. (BOOTH, 1996, p. 90).

A inclusão escolar é um processo incessante, portanto não estamos livres dos processos de exclusão marcados por preconceitos que reforçam a desigualdade existente no cenário brasileiro. Dessa forma, “é necessário que se volte às contradições sociais e não tentar negar sua existência; para isso deve ser sobretudo uma educação política” (CROCHÍK, 2009, p.23).

Entretanto, o mundo no qual estamos inseridos está sob a égide de um mecanismo de produção que regula e transforma a configuração da sociedade, sobretudo atuando como uma “força mecânica” na consciência dos homens. Nesse sentido, a sociedade se desenvolve por meio de uma teia de relações que são aprofundadas nos aspectos políticos, econômicos e socioculturais, marcadas por um contexto que se produz na formação de forças naturais e intersubjetivas em um jogo de artifício mecânico, obstaculizando a consciência do pensar. A educação fica vulnerável a esses fluxos e refluxos de forças invasoras e resistentes. Conforme, Adorno (1995, p.25-26) destaca que:

[...] A indústria cultural impõe uma síntese de mercado, cria um sujeito social identificado a uma subjetividade socializada de modo heterônomo, que rompe a continuidade do processo formativo de um modo fortuito. Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo [...] O lado duplo da cultura, pelo qual ela também é cultura do espírito em sua interdependência crítica, como momento de resistência, se perde, permanecendo apenas o momento de adequação à dominação da natureza. A formação seria anulada pela integração, por se imediatamente controlada.

Ante o exposto no pensamento de Adorno, é possível admitir uma força de consciência “calcificada” que se alastra na sociedade, cujas relações se internalizam no fetiche da mercadoria. O uso da técnica/mecanização torna-se o *modus operandi* da sociedade e atribui no *modus vivendi* dos indivíduos a “fetichização” da consciência pautada na lógica da mercadoria, isto é, a reflexão está mais nas coisas do que nas pessoas, formando uma consciência pela ordem de mundo estabelecida. Assim, a diferença se transforma na indiferença, a ponto de que a dessensibilização provoque o estado de frivolidade na percepção do “outro”. Logo, “é preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (ADORNO, 1995, p.27).

Nessa perspectiva, não é possível desfragmentar os fatores econômicos, políticos e ideológicos no cenário social e educacional brasileiro. Todavia, não se pode descartar a necessidade de democratizar o acesso de todos à educação, em todos os níveis e modalidades, aos segmentos mais desfavorecidos da sociedade. Esse processo envolve as práticas educativas, curriculares e institucionais adequadas à diversidade cultural e social brasileira. Logo, “a escola tem de oferecer a ambiência para o atendimento às diferenças humanas de aprendizagem” (COSTA & DAMASCENO, 2012, p.27)

Por isso, na educação inclusiva ou inclusão escolar há que se considerar a relação dialógica entre quem ensina e quem aprende, no que tange a singularidade de cada indivíduo em sua formação humana, e isso implica uma maior conscientização daquilo que se faz, das práticas didático-pedagógicas, sobretudo na formação profissional. Quanto a isso, Fávero (2004, p.77) ratifica:

Assim, não há alternativa se não a de tornar os espaços escolares acolhedores, mesmo a diferentes níveis intelectuais, até porque nenhum aluno aprende em tempo e forma idênticos a de outros colegas de turma. É preciso que se enfrente o ‘pré-conceito’ de que, se a pessoa não conseguir aprender os conteúdos escolares, conforme o padrão esperado pela escola para os alunos em geral, não pode permanecer na mesma sala de aula. Portanto, quando nossa Constituição Federal garante a educação para todos, significa que é para todos mesmo, em um mesmo ambiente, e este pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania.

A inclusão reivindica a democratização do acesso e permanência de todos os estudantes nas escolas públicas brasileiras, independente de suas especificidades, sobretudo no enfrentamento das barreiras atitudinais representadas pelo preconceito da sociedade. Também irá possibilitar a toda a comunidade escolar (professores, gestores, supervisores, estudantes, orientadores, pais, etc) de viverem experiências com as diferentes subjetividades, contribuindo para a humanização e participação de todos na escola, conseqüentemente para a democratização da sociedade.

A educação inclusiva, em interlocução com a inclusão escolar, é um meio de se superar a atual barbárie, que se manifesta na forma de preconceito, que é imposta pela ordem vigente no ambiente social e educacional. E esse movimento inclusivo nas escolas requer a emancipação crítica dos profissionais da educação, de sobremaneira, dos professores que irão atuar nesse cenário, considerando uma formação sólida nos cursos de Pedagogia que possibilite a elaboração de saberes e práticas aprofundadas na “educação inclusiva como um direito emancipador do homem” (CAIADO & LAPLANE, 2009, p.89).

1.3 - INCLUSÃO PARA QUÊ? - PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando o exposto nos itens anteriores, parece-nos estar claro que a partir dos anos 1990 as políticas públicas da Educação Especial no contexto da educação inclusiva tiveram destaque como diretriz educacional no Brasil. Nesse sentido, a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial reestrutura o universo escolar no que se refere à afirmação de uma educação voltada para a diversidade. A esse respeito, assim se pronuncia a Declaração de Salamanca (1994, p.1), ao afirmar o contexto da educação inclusiva:

[...] tal orientação inclusiva constitui os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo sistema educacional.

Nesse viés, os dispositivos legais delineados no presente trabalho objetivam a superação do quadro de exclusão e segregação presente, com vistas ao acolhimento da diversidade humana.

A inclusão expressa os direitos humanos e justiça social que pressupõe o acesso pleno e a participação de todos nas diferentes esferas da estrutura social, a garantia de liberdades e direitos iguais e o estabelecimento de princípios de equidade. Essa concepção situa-se na perspectiva de uma sociedade democrática e na compreensão do caráter social das relações, considerando a capacidade humana de desenvolver valores de dignidade e cidadania, de respeitar esses pressupostos e de modificá-los na construção do processo social. (DUTRA E GRIBOSKI, 2006, p.209)

Daí, a importância da educação inclusiva no contexto da Educação Especial em relação ao acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas brasileiras. Logo, a inclusão desses estudantes é um direito humano básico e inalienável, (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando de práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. É isto que significa, na prática, incluir a Educação Especial na estrutura de “*educação para todos*” (SANTOS, 2000, p. 6, grifos da autora).

Considerando essa concepção, vários documentos oficiais nacionais e internacionais legitimaram em aspectos políticos para a constituição de uma escola inclusiva. Como se pode verificar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.14) que afirma:

A educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço, sem discriminações de qualquer natureza. Promove a igualdade e valoriza as diferenças na organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas como meio de atender às necessidades dos alunos durante o percurso educacional. Compreende uma inovação educacional, ao romper com paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar e ao propor a emancipação, como ponto de partida de todo processo educacional.

A partir desse conceito, a educação inclusiva no contexto da Educação Especial trata-se de uma abordagem humanística/democrática que compreende as diferenças e (re)estrutura as práticas pedagógicas na forma de propiciar um ensino adequado às necessidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência no cenário escolar. Nessa direção, a emancipação do pensar torna-se indispensável para a formação crítica de todos os profissionais da educação, visando uma formação para a sensibilização da diversidade humana. O pensamento de Adorno (1995, p. 151) reforça este entendimento quando afirma:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo, à relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que esse não é. Esse sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.

A visão do referido autor esclarece que o pensar é para além das experiências, uma vez que o próprio pensar não obscurece a razão da consciência, mas a emancipa nas formas e estruturas de pensamento do indivíduo, isto é, uma orquestração entre o pensar, humanizar e esclarecer-se do mesmo. Pois, “é no olhar para o desviante, no ódio à banalidade, na busca do que ainda não está gasto, do que ainda não foi capturado pelo esquema conceitual geral, que reside a derradeira chance do pensamento” (ADORNO, 1993, p.58).

Para tanto, o ato de incluir pressupõe uma superação dos preconceitos vigentes na sociedade, sobretudo rompendo com uma consciência massificada por estigmas, o que provoca uma dessensibilização dentro e fora das escolas. Quanto a essa questão da reprodução das estruturas vigentes na sociedade marcadas por preconceitos, Adorno (1995, p. 170) menciona que:

[...] Para nos expressarmos em termos corriqueiros, isto não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estruturação vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o

qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo.

Portanto, fica notório que desbarbarizar tornou-se crucial na educação e nos moldes contemporâneos, a fim de reafirmar e se pensar as estruturas organizacionais antidemocráticas na contemporaneidade. Seguindo esse pensamento, na Declaração de Salamanca (1994, p. 6), observamos que:

Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. [...] As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no fato de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

A educação inclusiva no contexto da Educação Especial é um processo permanente nas escolas, cujas políticas públicas vêm fortalecendo a intensificação das ações para garantir e atender as demandas pedagógicas e educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nessa conjuntura, torna-se necessário o debate da importância de (re)significação de saberes e práticas pedagógicas na formação dos licenciandos em Pedagogia, cujo presente estudo tem por objetivo analisar, sobretudo na materialização dos currículos da(s) disciplina(s) de Educação Especial nas Universidades públicas do Rio de Janeiro. Quanto a essa necessidade de formação, Adorno (1995, p.180) esclarece que:

Esta combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação é algo que na prática ainda falta a toda nossa formação profissional e que eu considero tão importante porque, num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade, e porque é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas.

De sobremaneira, a formação deve ser indissociável ao contexto dos saberes e fazeres demarcados pelo contexto científico, filosófico e político da diversidade humana. Essa formação, portanto, necessita da consciência efetiva para a reflexão crítica, a fim de que se escape das “armadilhas da pressão do mundo administrado” (ADORNO, 1995). Logo, a educação deve ser para a emancipação crítica dirigida para a contradição e a resistência de

múltiplas nuances da barbárie social que estão presentes na contemporaneidade, não deixando que essa “formação [...] descanse em si mesma [...] e acabe por se converter em semiformação” (ADORNO, 1996).

“Quando sugeri que nós conversássemos sobre: ‘Formação – para quê?’ ou ‘Educação – para quê?’, a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação.”

Theodor Adorno

II – PEDAGOGIA E PEDAGOGOS PARA QUÊ?

O pensamento de Adorno nos desafia a pensarmos a formação possível na educação mediante ao seu real objetivo no atual contexto civilizatório, frente à discussão entre as diversas estruturas vigentes que se fazem presentes na sociedade. Desse modo, ao perguntarmos pedagogia e pedagogos para quê, evidenciamos o referido pensamento na formação dos cursos de Pedagogia no que tange a sua configuração da política curricular no âmbito da disciplina de Educação Especial. Segundo Libâneo (2006), o debate sobre o curso de Pedagogia também não pode ser distanciado se não for refletida a seguinte questão: o que é o termo “PEDAGOGIA”?

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da pedagogia – cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e prática da formação humana (LIBÂNEO, 2006, p.60)

Sendo assim, a Pedagogia é uma ciência que tem por objeto uma problemática e metodologia própria. O objeto se constitui da articulação dialética da teoria e da prática educativa, na qual a educação se perfaz na ação humana e social do campo epistemológico, cultural e científico.

Em face dessa constatação, a formação nos cursos de Pedagogia torna-se essencial na medida em que potencializa as práticas educativas no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na contemporaneidade. Nesse sentido, as instituições de Ensino Superior se encontram diante do seguinte desafio: repensar que formação do/a

pedagogo/a tem sido possível com vistas ao acolhimento da diversidade dos estudantes nas escolas públicas. Diante dessa realidade, com este capítulo baseado no contexto do curso de Pedagogia e na formação do/a pedagogo/a para a diversidade, cabe-nos, dentre outras, destacar que:

A urgência de uma educação democrática e emancipadora parece constituir-se, portanto, em alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso dos educandos com deficiência à escola regular e sua permanência nela, e na possibilidade de se pensar uma sociedade justa e humana (COSTA, 2005, p. 76).

Baseando-se nessa premissa, esse pensamento também nos ajuda a refletir as resistências ideológicas diante da inclusão, pois:

[...] na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (MAZZOTI, 2008, p.21)

Sob esta ótica, a seguir serão elencados alguns marcos normativos e históricos que caracterizam o curso de Licenciatura em Pedagogia, a fim de refletir sobre a formação dos/as pedagogos/as que têm sido evidenciadas no contexto das Instituições de Ensino Superior no cenário brasileiro.

2.1 – MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS PROCLAMADOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

O debate sobre o curso de Pedagogia para a formação dos/as pedagogos/as tem sido aprofundado na contemporaneidade no campo epistemológico, pedagógico e político, sobretudo na complexidade dos desafios teórico-práticos que se evidenciam nas Instituições de Ensino Superior.

Para tanto, entender sua base teórico-epistemológica, em sua historicidade, nos permite compreender o processo de sua estruturação em suas concepções sociais, éticas e políticas nas Instituições de Ensino Superior. Quanto a isso, é importante depreendermos que:

O momento vivido pelos pedagogos é um momento de perplexidade. O curso de Pedagogia, a formação do pedagogo e conseqüente prática escolar estão sendo fortemente questionados. Sabemos que as profissões são históricas e com isto queremos dizer que são situadas e surgem a partir de necessidades concretas. Sem um

profundo mergulho na história de nossa sociedade, a nossa compreensão não passará de abstração. Captar o fato histórico significa indagar e descrever como se manifesta e se esconde, isto é, determinar aquilo que está manifesto e o que está apenas subjacente (KOSIK, 1986).

Deste modo, não se pode refletir as questões referentes ao profissional egresso no curso de Pedagogia sem contextualizar o materialismo histórico que se perfaz do próprio curso. Esse entendimento significa a compreensão da especificidade profissional em interlocução com o viés histórico.

O curso de Pedagogia, no Brasil, teve seu objeto de estudo definido pelos processos educativos nas escolas e em ambientes extra-escolares, sobretudo na educação de crianças, jovens e adultos, entre tantos outros, além de outros setores administrativos da escola que demandam conhecimentos pedagógicos. Desse modo, através do Decreto Lei nº 1.190/1939, surgiu o curso de Pedagogia destinado na formação de “técnicos em educação”, isto é, bacharéis e também licenciados em pedagogia. Nessa mesma época é que também surgiu a Faculdade Nacional de Filosofia, com os respectivos cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História. Segundo Libâneo e Pimenta (2006), os professores do ensino primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos Institutos de Educação e os professores dos cursos ginasial e colegial eram formados nas Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras. Deste modo, a partir dessa conjuntura, em 1939, surge a ideia de um profissional sem identificação, no qual o processo de formação se daria nos cursos de Pedagogia como técnicos em educação (formação de bacharéis) e licenciados em Pedagogia colocando-os com um princípio dualista.

Essa formação padronizada de cunho técnico em 1939 veio a denominar-se de “esquema 3+1” com blocos distintos entre o bacharelado e a licenciatura. Além disso, esse curso era baseado na composição de bacharel, a formação de 3 anos, e mais um ano como licenciado, com a didática, isto é, os três anos eram dedicados a conteúdos específicos da área e o título de licenciado que permitia a atuação como professor. O bacharel para adquirir a licenciatura deveria cursar as disciplinas de didática geral e prática de ensino. A formação dos bacharéis era em diversas áreas como: ciências humanas, sociais, naturais, letras, artes, matemática, física e química.

A partir de 1962, houve uma reconfiguração para o curso de Pedagogia, que visou a eliminação do “esquema 3+1” por meio do Parecer do CFE – Conselho Federal de Educação, nº 251/62, de Valnir Chagas, que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia em uma duração de 4 anos de estudos subsequentes, na formação técnica e de bacharel. O

Parecer nº 292/62, regulamentou as licenciaturas e fortaleceu a dualidade entre licenciatura e bacharelado. Conforme Libâneo e Pimenta (2006, p.17), destacam que:

O Parecer nº251/62 estabelece para o curso de Pedagogia o encargo de formar professores para os cursos normais e “profissionais destinados às funções não – docentes do setor educacional”, os “técnicos de educação ou especialistas de educação”, e anuncia a possibilidade de, no futuro, formar o “mestre primário em nível superior”[...] o Parecer nº 292 fixa as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio (ginásio e colegial), mantendo, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura ou, ao menos as disciplinas de “conteúdo” e as disciplinas “pedagógicas”.

Ante o exposto, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura reforçava a característica de que no bacharel, o profissional formado no curso de Pedagogia, era visto como um “técnico da educação” e, na licenciatura, formava-se o/a professor/pedagogo/a que iria lecionar os conteúdos didático-pedagógicos no Curso Normal de Nível Médio/secundário.

Ao final dos anos 60, em plena ditadura militar, foi promulgada a Lei 5.540/68, que definiu normas de organização e funcionamento do Ensino Superior em interlocução com o Ensino Médio. Nela se previu a formação de especialistas na graduação, ratificada na Lei 5692/71. Essa lei definiu em seu artigo 23, os cursos de nível superior profissionalizantes com várias modalidades e níveis de duração “a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho” (BRASIL, 1978b, p.193). É a partir dos anos 60 que se insere a formação profissional de licenciaturas curtas, sobretudo, demarcadas na argumentação referente ao mercado de trabalho.

Seguindo nesse bojo histórico, a partir de 1969 o Parecer do CFE – Conselho Federal de Educação, nº252/69, fortaleceu a fragmentação do curso de Pedagogia através da especialização e da docência, cujo objetivo era formar professores para o Ensino Normal Médio e especialistas com habilitações específicas nos ambientes escolares. Nessa perspectiva, segundo o parecer 252/69, em interligação com a Lei 5540/68, instituiu as especializações – Administração, Supervisão, Inspeção Escolar, Orientação Educacional e Planejamento Educacional com uma visão tecnicista de divisão do trabalho. Esse parecer:

[...] regulamentava em nível de licenciatura curta (1.100 horas) ou plena (2.200 horas) as habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, para profissionais da educação que poderiam atuar apenas no 1º grau ou em ambos, respectivamente; apenas como licenciatura as habilitações para o ensino das disciplinas dos cursos normais (formadores de professores primários) e a Orientação Educacional, porque esta era entendida como sendo mais necessária na atuação com os adolescentes do então 2º grau; a habilitação Planejamento Educacional ficou restrita aos cursos de Mestrado. (VALLE, 1999, p.55)

Segundo Libâneo e Pimenta (2006), consolidava-se um perfil profissional de pedagogo/a com formação específica em educação, definido como pedagogo/a não docente. Além disso, evidencia-se um caráter “tecnicista” que foi sintetizada e debatida por Silva (1999) nas seguintes atribuições:

Com a aprovação da (...) Lei da Reforma Universitária, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior. A tradição liberal de nossa Universidade fica interrompida e nasce o que alguns passaram a chamar de universidade tecnocrática, ainda que mesclada de nuances do pensamento liberal.

A partir de 1975, houve uma centralização do curso de Pedagogia na vertente profissionalizante, ou seja, mais técnica do que no campo epistemológico – científico/pesquisa. Nesse sentido, seria adequada uma proposta que houvesse um sistema de formação nacional da educação incluindo a definição dos locais em que seria dado o processo de formação. Sendo assim, ficaria a cargo das Faculdades de Educação a formação dos profissionais de educação. Contudo, a ideia era ter um curso que formasse professores para o ensino da Educação Básica e normal médio, e outro para formar especialistas para as atividades relacionadas à gestão escolar como: administração, supervisão, pesquisador educacional, desenvolvimento de recursos humanos, etc.

Deste modo, a concepção da razão instrumental/técnica estava sendo configurada no contexto da formação do profissional no curso de Pedagogia. Assim, “a burguesia moderna conseguiu transferir sua valorização da técnica e seu desprezo pela cultura para a sociedade, para o mercado de emprego, para a universidade e, por extensão, para o 1º e 2º graus (ARROYO,1988, p.06).

Daí, a concepção entre técnica e saber aprofundados em um contexto no qual a técnica incorporada pelo saber é fetichizada, e o saber é apartado do consciente humano.

As pessoas inclinam-se a considerar a técnica como algo em si, como um fim em si mesmo, como uma força com vida própria. Mas com isso se esquecem que ela se trata do braço prolongado do homem. Os meios, e a tecnologia é a essência dos meios para a autopreservação da espécie humana, são fetichizados porque os fins – uma existência digna do ser humano – são encobertos e apartados do consciente humano (ADORNO, 1971, p.100)

As práticas estabelecidas entre técnica (prática) e saber (teoria) foram medidas adicionais que acabaram se constituindo na época como estruturas epistemológicas no sentido

de profissionalização entre pedagogo/a especialista e o trabalho docente na racionalidade de separação entre teoria e prática, assim como a problemática reside nos seguintes aspectos:

[...] (a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação do currículo entre dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações (LIBÂNEO & PIMENTA, 2006, p.20).

Nesse sentido, descaracterizou o perfil de profissional do/a pedagogo/a, resultando em uma formação com princípios técnicos aligeirados e corroídos na estrutura curricular. Assim, a divisão técnica do trabalho na educação caracterizou-se no princípio de que “a ‘finalidade que cabe’ aos sujeitos é serem sujeitos da reprodução de um mundo em que sua condição é de sujeitos sujeitados. Os sujeitos produzem sua sujeição no tempo, como “*semiformação*” (MAAR, 2003, p.465, grifo do autor). Portanto, o perfil profissional do pedagogo fica residido no aspecto de dependência econômica e política, que caracterizam o processo formativo em ideologias da razão instrumental técnico-científica, na configuração dos padrões do mercado de trabalho.

Em 1980, a partir das críticas atribuídas a fragmentação do trabalho realizado pelo/a pedagogo/a na escola, algumas Faculdades de Educação realizaram reformas curriculares no intuito de suprimir as habilitações do currículo e formar no curso de Pedagogia professores para atuarem nas séries iniciais de 1º grau e nos cursos de habilitação ao magistério, uma vez que descartou toda a fundamentação epistemológica de ciência e pedagógica do curso. Daí, depreende-se que nos anos 80 destacou-se a notoriedade do curso de Pedagogia como licenciatura destinada a formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2º grau e à formação de especialistas.

[...] no caso dos cursos que formam os professores, pode-se identificar um retorno a uma preparação aligeirada e de baixo custo, cujo principal objetivo é o de oferecimento de um diploma de ensino superior e na qual a formação está pautada na técnica, ou seja, aos cursos profissionalizantes. Essa medida se expressa nos novos espaços de formação que não priorizam a universidade como o locus para tal. A LDB 9.394/96, em seu artigo 62, afirma que a formação de docentes para a educação básica deve ser feita em cursos de nível superior, mas não apresenta a universidade como a principal agência formadora ao abrir espaços para os Institutos Superiores de Educação – ISES (MACEDO, 2008, p.54).

Na história da educação, nos anos 90, o desdobramento das vicissitudes sobre o processo e definição da formação do profissional no curso de Pedagogia foi ampliada por uma única vertente: a formação para a docência. Nessa direção, cabe o destaque para a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE, no qual definiu o curso de Pedagogia como a base substancial para a docência com vistas a atuação de 1ª a 4ª séries do Ensino Primário, expressão usada na época. O documento que expressa o ponto de vista da ANFOPE é a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que foi elaborado por uma comissão de especialistas⁷ de ensino de Pedagogia, que definiu o perfil do pedagogo, suas áreas de atuações, os conteúdos e a duração do curso:

Perfil comum do Pedagogo: profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.

Áreas de atuação profissional: docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio. E ainda:

- Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares;
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- Áreas emergentes do campo educacional.

Conteúdos básicos:

- a) Referentes ao contexto histórico e sociocultural: fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos.
- b) Referentes ao contexto da educação básica: conteúdos curriculares da educação básica escolar, conhecimentos didáticos, teorias pedagógicas em articulação com as metodologias, tecnologias da informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino; processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional; relações entre educação e trabalho.
- c) Referentes ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não – escolares.

Duração do curso: 3.200 horas.

Com efeito, percebe-se que o curso de Pedagogia tem sinônimo como atuação profissional consolidada na docência, que se insere na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de conteúdo pedagógico no nível médio normal/magistério, acrescida das respectivas habilitações que antes eram exclusividade dos

⁷ Comissão vinculada à SESu – Secretaria do Ensino Superior do MEC, designada pela portaria n. 14, de 6.3. 98, era composta dos seguintes membros: Leda Scheibe (presidente), Celestino Alves da Silva, Márcia Ângela Aguiar, Tizuko Morchida Kishimoto e Zélia Milléo Pavão.

bacharéis. Portanto, a ideia definida é de formar o especialista no professor. Conforme Barreto (2006, p.87) destaca que:

Essa alteração foi acompanhada por uma pesquisa que, ao final de 1994, recomendou para o curso que se iniciaria em 1995, algumas alterações curriculares, separando as habilitações de Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, incluindo outras (Educação Especial, Educação para Jovens e Adultos). Com esse objetivo em vista o núcleo comum e obrigatório do curso de Pedagogia passou a ser, desde 1995 a formação para o Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para todos os alunos. A partir do 6º período, o aluno poderia em caráter complementar optar por uma segunda habilitação, que ganhava então, caráter obrigatório, dentre quatro opções: Magistério da Educação Infantil, Magistério da Educação Especial, Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino médio, Magistério da Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, o Ensino Superior consistiu no locus de formação do magistério para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no nível médio modalidade normal/magistério. A partir disso, a formação dos profissionais da educação constitui-se de uma reestruturação redefinindo o papel do pedagogo/ professor em educação em várias habilitações específicas. Cabe o destaque que na formulação-problema deste estudo, com centralidade no debate sobre a Educação Especial, nesse período, a inserção das disciplinas da modalidade nos cursos de Pedagogia foi oportuna, na medida em que as políticas públicas de inclusão escolar, sobretudo, a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar o contexto educacional brasileiro.

Segundo Libâneo e Pimenta (2006), a dimensão formativa do/a pedagogo/a tendo como base a docência foi aprofundada por momentos históricos específicos da educação brasileira, pois o Brasil passou pela ditadura militar e grande parte da luta na educação se fez mais pela política do que pela técnica, em função de desenvolver a consciência política nas pessoas.

[...] quem ocupava mais esses espaços eram predominantemente os sociólogos, filósofos e militantes políticos. Também os pedagogos se engajaram na resistência à ditadura militar. No entanto, muitos deles deixaram de lado seu trabalho específico – ligado à internalidade das práticas escolares e dos processos do ensino e aprendizagem – incorporando o discurso sociológico, mas distanciando-se da problemática teórico-prática de sua área [...] O discurso especificamente pedagógico foi, assim afastado das discussões e em alguns casos chegou a ser rechaçado, em decorrência de todo um preconceito que sempre se alimentou contra a pedagogia como campo do conhecimento e contra os pedagogos de profissão (LIBÂNEO & PIMENTA, 2006, p.29)

É nessa configuração que essa tendência resultou na negação explícita do campo de estudo da Pedagogia e, conseqüentemente, da didática. Assim, “inequivocadamente, o magistério, comparado com outras profissões acadêmicas [...] possui um certo aroma de algo

não aceito de todo socialmente” (ADORNO, 1995, p.85). Dessa forma, resultou o campo da Pedagogia na licenciatura para a formação dos professores de 1ª a 4ª séries. Assim, pode-se perceber que a ideia de emancipação encontra-se em confronto com a própria internalização subjetiva na consciência do indivíduo, em que “o significar nada torna-se o único significado”(ADORNO, 1958). Nesse sentido, essa configuração se constituiu na deformação das consciências marcadas pela ordem vigente da organização social. Como resultado desse processo, as consciências são relativizadas ao esfacelamento da reflexão crítica e na corrosão das experiências formativas. Logo, “a constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, da dissolução de [...] mecanismos de repressão e de formas reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. Não se trata apenas de ausência de formação, mas de hostilidade frente à mesma” (ADORNO, 1995, p.150).

Nesse sentido, a profissão do/a pedagogo/a não pode ser encarada como uma profissão constituída na pseudoformação, antes de tudo que seja uma formação baseada na crítica, sobretudo no âmbito do trabalho pedagógico a ser realizado no cenário educacional, pois a formação não é um arcabouço de dimensões técnicas, mas um meio no qual as mediações pedagógicas se fazem presentes no contexto da reflexão sobre os saberes e fazeres que são constituídos para a formação humana.

Torna-se necessário ampliar a necessidade de reflexões no campo epistemológico (teoria) e da metafísica das práticas/ações como pedagogo e na sua identidade profissional, isto é, a Pedagogia não pode ser pensada como uma problemática, é preciso haver uma abordagem teórico-metodológica para a resolução do pensamento que é aprofundando na educação e ensino – dimensão teórica e prática.

Em direção aos marcos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) também estabelece seus artigos as definições acerca da formação dos docentes:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Nessa conjuntura, a referida LDB – Lei 9.394/96, em suas recentes redações dadas, instituiu uma formação ampla acerca do profissional da educação no curso de Pedagogia. Destacando que, a formação para a atuação na Educação Básica será feita em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena para a atuação na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, além da atuação no normal médio/magistério. Como também, a possibilidade de formação dos professores da Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental nos Institutos Superiores de Educação. Além disso, destaca a formação dos profissionais para a educação nos sistemas escolares com vistas à administração, supervisão, orientação educacional, planejamento e inspeção para a Educação Básica, podendo ser realizada no curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação garantindo na formação a base nacional comum.

É oportuno enfatizar que muitas transformações se efetivaram no campo da Pedagogia, com movimentos instituintes que visavam a caracterizar a formação inicial dos docentes na Educação Básica. A ANFOPE⁸ – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, no dia 23 de abril de 2001, publicou um documento para subsidiar a discussão sobre a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, no qual, destaca-se a “necessidade do *fortalecimento do Curso de Pedagogia como local de formação de professores*, considerando que já há um entendimento nacional de que é tarefa prioritária deste curso formar professores” (p.3, grifos meus); Além disso, atribuiu a instituição universitária como o *lócus* mais adequado para a formação dos licenciados/professores, a fim de que “incorpore os princípios de uma formação unificada dos

⁸ Documento encontrado no sítio eletrônico: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf> > Acesso em: 15/03/2016.

profissionais da educação, dando suporte para múltiplas experiências, sem as limitações de um currículo mínimo” (p.3).

Assim, esse documento também contribuiu para a formação dos professores na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que foi aprovada pela Resolução CNE nº 1 de 2006 (BRASIL, 2006), que em alguns de seus dispositivos afirma que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

Nos dispositivos descritos é notória a ênfase de que o curso de Pedagogia é destinado para a docência, além de outras áreas, no qual sejam previstos atuações pedagógicas. Percebe-se que as alterações no cenário educacional e brasileiro apontam para a urgência quanto a definição do papel do pedagogo/professor na atuação para a diversidade dos estudantes encontradas nas escolas públicas.

Logo, o curso de Pedagogia atualmente vai para além da docência, onde há demandas de trabalho pedagógico, cujo profissional é ao mesmo tempo docente e especialista, se constituindo num “multi/poli/pedagogo”. Nesse contexto, o licenciando em Pedagogia pode assumir duas esferas em relação ao trabalho pedagógico: escolar e extra-escolar. Deste modo, segundo definições de (BEILLEROT, 1985 *apud* LIBÂNEO, 2006, p.70), a prática pedagógica na atuação escolar pode ser constituída em três tipos de atividades:

- a) a de professores do ensino público e privado, de todos os níveis de ensino e dos que exercem atividades correlatas fora da escola convencional;
- b) a de especialistas da ação educativa escolar operando nos níveis centrais, intermediários e locais dos sistemas de ensino (supervisores pedagógicos, gestores, administradores escolares, planejadores, coordenadores, orientadores educacionais etc.);
- c) especialistas em atividades pedagógicas paraescolares atuando em órgãos públicos, privados e públicos não-estatais, envolvendo associações populares, educação de adultos, clínicas de orientação pedagógica/psicológica, entidades de recuperação de portadores de necessidades especiais etc. (instrutores, técnicos, animadores, consultores, orientadores, clínicos, psicopedagogos etc.).
E no campo da atuação na prática extra – escolar distinguem-se atividades sistemáticas como, por exemplo:
 - a) formadores, animadores, instrutores, organizadores, técnicos, consultores, orientadores, que desenvolvem atividades pedagógicas (não-escolares) em órgãos públicos, privados e públicos não – estatais, ligadas às empresas, à cultura, aos serviços de saúde, alimentação, promoção social etc.;

Depreende-se através das atribuições do referido autor que a identidade do pedagogo está na junção ampla e extensa de especialista contida no aspecto formador/professor. Assim, os profissionais pedagogos, formados no curso de Pedagogia, terão como base substancial a formação para a docência, aprofundado em conhecimentos que visam ao campo teórico – investigativo e no exercício profissional de cunho técnico/especialista em espaços escolares e extra-escolares. Em vista disso,

[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas. (KUENZER, 1999, p.166)

Subsequente a isso, o curso de Pedagogia na atual conjuntura envolverá a formação em vários campos sociais da educação devido às novas demandas socioculturais e econômicas, cada vez mais latentes na sociedade. É importante considerar que a participação desses profissionais da educação se tornam imprescindíveis na intervenção de propostas pedagógicas que subsidiem os novos contextos da educação, sobretudo, na sensibilização da heterogeneidade humana.

Nesse contexto, reivindica-se uma formação no curso de Pedagogia que se dê no campo de teórico-prático: filosóficas, científicas e humanas, nas mais diversas instituições de Ensino Superior da sociedade brasileira. Entretanto, há uma tensão permanente em torno do currículo ampliado nas instituições de Ensino Superior dos cursos de Pedagogia. Segundo Libâneo (2006), a propensão que um curso de Pedagogia poderá ter é um arremedo de formação profissional e uma formação aligeirada dentro de um curso inchado. Portanto, o momento é de refletir sobre essas demandas das políticas curriculares existentes nos cursos de Pedagogia não permitindo que o mesmo venha a ser atrofiado pela concepção de mero instrumento produtivista técnico - “formação rasa”- que se auxilia pelos moldes econômicos. Quanto a isso, Brzezinski (1999, p.102) afirma que:

[...] é preciso esclarecer que é importante os profissionais de educação não assumirem a mediocridade do mundo oficial como projeto. Importa reconhecer esse momento como de fecundidade de ideias e práticas. Neste movimento fecundo, as ideias e práticas se ressignificam e se fortalecem para sustentar a ousadia de os educadores levarem adiante, com responsabilidade política e ética, as possibilidades de dar maior significado à sólida formação e à valorização profissional do docente, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Diante disso, a própria LDB – Lei 9.394 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), destacam em seus artigos uma amplitude da profissão do/a pedagogo/a, o que por sua vez, nos leva a seguinte indagação: o curso de graduação/licenciatura em Pedagogia (professor/a – generalista – especialista), em termos de sua operacionalização no contexto da diversidade, com ênfase na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas brasileiras, o que tem afirmado?

Para além das dimensões históricas e legais, o perfil profissional do pedagogo subsumindo a função de docente tem que expressar o domínio de conteúdos e das práticas pedagógicas sob o contexto da diversidade humana, dotado ao modo de pensar e raciocinar sobre sua práxis educacional no cenário contemporâneo, pois “a educação para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõe à vida no ‘plano’ de sua produção efetiva. A emancipação é elemento central da educação, mas para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia” (MAAR, 2003, p.473).

Portanto, o que nos mobiliza em nossos argumentos é que esse profissional formado no curso de Pedagogia tenha uma formação sólida, que (res)signifique suas concepções pedagógicas por meio de conteúdos que provoquem a constituição do saber crítico, do pensar autônomo e criativo, sobre todos os estudantes nas escolas públicas. Nesse sentido, os desafios contemporâneos postos ao curso de Pedagogia, em formar o licenciando para o contexto heterogêneo/diversidade no ambiente escolar e extra-escolar, torna-se uma exigência das novas realidades que emergem na dimensão social, econômica, científica, cultural e epistemológica na contemporaneidade. Conforme relata Booth (1996, p. 29) que:

A necessidade de se pensar inclusivamente em educação nunca foi tão importante quanto nesta última década. Temos sido dolorosamente relembrados do quanto a paz e a estabilidade ficam abaladas quando a diversidade deixa de ser valorizada.

Assim, Libâneo (2006, p.89) também corrobora que:

[...] daí a necessidade de conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno. A pedagogia contemporânea não pode mais desconhecer o fato de que as escolas precisam responder pela ajuda ao fortalecimento das subjetividades dos alunos, ao lado de desenvolver também o sentimento de pertencimento à humanidade, à coletividade, implicando valores de compartilhamento e solidariedade.

Seguindo essa premissa, o curso de Pedagogia postula uma formação dos licenciandos na perspectiva para a emancipação da diversidade humana, sobretudo na busca da razão crítica de suas práticas pedagógicas, que não sejam enclausuradas nas metamorfoses de exclusões no cotidiano escolar. Por isso, a formação do professor/pedagogo deve ser baseada no protagonismo crítico da emancipação da autonomia, da liberdade intelectual e política. No que tange a isso, é “pensar em relação à realidade, ao conteúdo, à relação entre formas e estruturas

de pensamento do sujeito e aquilo que ele não é. [...] Não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências” (ADORNO, 1995, p. 151).

Nesta seção, apresentamos a historicidade do curso de Pedagogia em interlocução aos marcos legais da legislação brasileira, tendo como diretriz as publicações oficializadas até o ano de 2006. A partir disso, podemos perceber que muito se avançou sobre a identidade do perfil profissional do pedagogo no contexto histórico brasileiro. Entretanto, houve muitas tensões e contradições sobre o perfil do pedagogo o que, por sua vez, provocou uma análise crítica das questões e dos conceitos formulados, isto é, entender os meios de atuação nos aspectos formais e informais que o pedagogo deveria/deve atuar no contexto educacional.

Percebemos que tais contradições foram geradas por circunstâncias históricas e marcadas por malabarismos políticos, ao mesmo tempo de “regressão e progressão”, logo estão enraizadas na formação inicial que se dava nos cursos normais – Ensino Médio e de Ensino Superior, que estava sendo estruturado em cada contexto histórico e político de cada época, assim como “na contradição entre a ideia objetiva dessas formações e aquela pretensão, nomeando aquilo que expressa a consistência e a inconsistência dessas formações em si, em face da constituição do estado de coisas existentes” (ADORNO, 1994b, p.85)

Tais debates nos provocam na reflexão sobre a política curricular nos cursos de Pedagogia, no âmbito da disciplina de Educação Especial, sobretudo no que tange aos novos parâmetros da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas regulares brasileiras. Nesse sentido, que professor/pedagogo queremos formar? Isso institui novas reflexões a respeito do curso de Pedagogia e seu contexto da política curricular no cenário da diversidade nos moldes contemporâneos.

Nessa direção, tais reflexões nos impulsionam a um entendimento no campo político - social, econômico, epistemológico e educacional referente ao curso de Pedagogia no seu todo, que tenha a apreensão da acepção das relações existentes no saber/trabalho pedagógico a fim de que os profissionais que estão sendo formados e que vão se formar nesses campos da educação sejam engajados na contribuição da transformação social e na realidade, que vai para além do conhecimento na/sob a escola. Sobretudo, vivendo experiências para a emancipação na possibilidade de pensar a escolar em seu devir como condição para a resistência e a barbárie que se perpetua na contemporaneidade.

A fim de refletir sobre tais questões, Gamboa (2001, p.102) auxilia nesse entendimento ao destacar que:

(...) nenhum processo pedagógico pode ser entendido apenas como aplicação de técnicas ou metodologias: ao contrário, esses processos só têm sentido quando estão presentes os conteúdos científico-filosóficos que capacitam o homem para seu desempenho como sujeito social e histórico, que transforma a si próprio, ao mundo e a sociedade; não apenas como indivíduo, mas como ser social e político.

Dessa forma, objeto/conteúdo conduz ao indivíduo a construção do conhecimento, no qual há a constituição do ato transformador e transformativo (quando deriva da práxis crítica). Logo, esse conteúdo/objeto é modificado pela ação do indivíduo, cuja transformação é derivada pela atuação do pensamento reflexivo, ao mesmo tempo em que ele (o indivíduo) é transformado. Assim, revela-se como prática e investigação educativa do que está sendo constituído, sobretudo, *“da auto-reflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu”* (ADORNO, 1979, p. 121; grifos meus).

2.2 – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA/PARA A DIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

No mundo atual, considerando as demandas que envolvem a sociedade na dimensão estrutural das culturas, da economia, da diversidade plural e humana, é importante sinalizarmos a reflexão sobre a formação dos professores que se tem instituído nos cursos de Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro. Isto implica uma redefinição das competências atribuídas ao licenciando na contemporaneidade com vistas à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Em face disto, Figueiredo (2011, p.141) nos aponta que:

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão de classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006, p.12 - 13) também enfatizam tal formação apontando para a:

[...] importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. **A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo [...] Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo.** (grifos meus)

Nesse contexto, isso exige que o professor seja capaz de organizar suas práticas pedagógicas considerando a diversidade o que, por sua vez, orienta aos princípios educacionais adaptados às necessidades reais dos estudantes, consolidando aprendizagens significativas no âmbito escolar. Também é válido destacar outros documentos oficiais, nacionais e internacionais, considerando a formação de professores para a diversidade humana e social na inclusão de todos os indivíduos, inclusive os com deficiência nas escolas públicas regulares. No que tange a isso, destacamos alguns documentos, tais como:

- ✓ A Declaração de Salamanca/1994, que retrata em seu trecho sobre a formação que “a capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada, com vistas a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educativas especiais [...] que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência” (p.38);
- ✓ A Lei nº 9.394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e preconiza em seu capítulo V quanto à formação de professores para a Educação Especial através do (Art. 59, Inciso III) que os professores deverão ter “especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”;
- ✓ O Plano Nacional de Educação que foi aprovado pela Lei nº 13.005/2014, no qual, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação na meta 4.16, estabelece “incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (p.06);

- ✓ As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, nas quais, afirma que “[...] são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas entre outras e que possam comprovar: 1) formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; 2) Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (p.05);

Além disso, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ANFOPE, (2002, p. 43-44)⁹, preconiza que a formação dos docentes e gestores educacionais deve estar voltada para a:

- ✓ formação teórica e interdisciplinar, considerando os fundamentos históricos, políticos e sociais que lhes dão sustentação;
- ✓ compreensão de teoria e prática, em busca de uma apropriação de saberes que forme para os pensares e fazeres, contrapondo-se à cisão do indivíduo e à formação fragmentada;
- ✓ gestão democrática, transparente, responsável e crítica, como possibilidade de luta contra a constituição de qualquer tipo de ação autoritária e, conseqüentemente, centralizadora e excludente;
- ✓ compromisso social com a formação profissional dos trabalhadores da educação, com ênfase nos aspectos sociopolíticos e históricos presentes na concepção revolucionária de indivíduo educador, sem abrir mão, banalizar ou reduzir o atendimento da demanda humana desses trabalhadores;
- ✓ o trabalho coletivo e interdisciplinar entre diferentes pensares, saberes e fazeres, ou seja, entre diversas e diferentes subjetividades, como categoria central de nossa atuação política;
- ✓ a avaliação crítica e reflexiva permanente, entendida como método de trabalho coletivo, responsável e com potencial emancipador para professores e alunos.

⁹ Esse documento refere-se ao XI Encontro Nacional da ANFOPE, “Formação dos Profissionais da Educação e Base Comum Nacional: Construindo um projeto coletivo”, que ocorreu em Florianópolis/Santa Catarina, Brasil(2002).

Esses dispositivos legais representam desafios à formação docente no que concerne aos cursos de Pedagogia, o que segundo Crochík (2005, p. 42):

A atual formação contribui para a constituição de um eu frágil. O fato de ela nos instrumentalizar constantemente para nos adaptarmos substitui a antiga incorporação de valores, que fundava a consciência moral. A redução da teoria ao desenvolvimento de conhecimentos necessários para o trabalho, ao desenvolvimento de habilidades, tendo em vista unicamente a sobrevivência e não a sensibilidade, não é propícia à reflexão, única capaz de discriminar o eu do mundo externo e, assim, proporcionar responsabilidade por si mesmo e pelo mundo.

Segundo o pensamento do autor, a constituição de um eu frágil está relacionada aos fatores do mercado de trabalho, que impulsiona a razão instrumental da técnica sob os moldes do capital, levando ao processo de uma formação em “pseudo-atividade”. Logo, essa dimensão do trabalho obstaculiza a reflexão do indivíduo enquanto ser social, impondo uma lógica de sociedade de classes que se configura na heteronomia e na destituição da emancipação/sensibilização.

Segundo Costa (2015), a formação dos docentes é predominantemente influenciada pela reprodução social, à adaptação e ao mundo do trabalho, posto que é caracterizada pela padronização, homogeneização, conservadorismo e alheia ao contexto sociocultural e histórico. Assim, a mesma autora (2015, p.414) enfatiza que:

[...] faz-se necessário avançar no desenvolvimento da postura investigativa e crítica, na superação da ideia reducionista de “formação” que “prepara” e/ou “instrumentaliza”, desvinculada da autonomia teórica, crítica e reflexiva, da autoria docente e do potencial da educação solidária no processo de emancipação e humanização de alunos e professores na escola. Escola na qual a alienação da formação teórica seja enfrentada e problematizada pela educação em suas dimensões política, social, histórica e humana.

Dada à natureza do trabalho pedagógico do docente, espera-se dos processos formativos o desenvolvimento dos conhecimentos aprofundados na sensibilização de atitudes e valores que os possibilitem na construção de saberes e fazeres frente aos desafios que a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial apresenta no cotidiano escolar. Essa constatação também é reforçada por Figueiredo (2011, p.142), ao destacar que o docente:

Para ser capaz de organizar situações de ensino e gestar o espaço da sala de aula com o intuito de que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade.

Dessa forma, os conhecimentos adquiridos no curso de Pedagogia devem ser pautados na teoria da educação e do ensino e das áreas de conhecimento necessários à experiência para a diversidade, no qual os docentes possam desenvolver a capacidade de analisar a práxis pedagógica dentro de seus saberes, pensares e fazeres subsidiados na perspectiva da educação inclusiva. Nessa perspectiva, “será necessária uma sólida formação teórica dos futuros pedagogos/professores, de forma a contribuir efetivamente na busca de soluções para processos de escolarização, de pesquisa, de gestão e de diminuição dos índices de exclusão escolar” (BARRETO, 2009, p.182).

Assim, esse profissional deverá ter seu lócus de formação nas Universidades, de forma que esse lócus permita a produção do conhecimento social, cultural e científico nas diferentes dimensões do saber e do permanente exercício crítico reflexivo na significação das práticas pedagógicas configuradas no cenário educacional. Portanto, o curso de Pedagogia deverá incluir em seu repertório curricular a dimensão de conceitos relativos à diversidade e a diferença das subjetividades encontradas na sociedade, considerando as pessoas com deficiência, as etnias, as religiões, os gêneros, as diversidades sexuais entre tantas outras singularidades de qualquer ser humano que é discriminado, marginalizado e excluído da sociedade. Decorrente disso, Figueiredo (2011, p.145) explicita que a:

[...] diversidade implica também vias formativas que contemplam aspectos teóricos, práticos e atitudinais. A atenção ao princípio da diversidade assegura que todos os alunos possam dividir um espaço de aprendizagem, de interação e cooperação, no qual professores, alunos, adultos, crianças e famílias possam conviver com semelhanças e diferenças, o que legitima o contexto da diversidade.

Ante o exposto, é nas vias formativas que a formulação dos conhecimentos irá permitir práticas pedagógicas que considerem o contexto social e as singularidades levando em conta a diversidade e as diferenças que compõem o espaço escolar e criando mecanismos que visem uma emancipação de cultura inclusiva adequadas ao trabalho profissional do pedagogo/professor. Daí, é no sentido de possibilitar ao docente a reflexão do todo (teoria e prática) nos cursos de Pedagogia sobre os condicionantes globais do trabalho pedagógico e inclusivo no âmbito escolar, com a finalidade de que “não existe prática sem teoria; como também não existe teoria sem prática, porque “o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria” (FREIRE, 1996, p.39).

Assim, não se ignora os desafios postos no campo das políticas públicas para a formação dos professores nos cursos de Pedagogia, sobretudo quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) enfatizam no Artigo 10 que o

profissional pedagogo/docente deve “[...] demonstrar consciência da diversidade no que diz respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, ético-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras [...]”.

A partir de tal perfil, a formação dos docentes no curso de Pedagogia deve ser organizada de forma a contemplar a diversidade humana em uma perspectiva global, visando “o desenvolvimento da sensibilidade dos professores, para que eles possam pensar o planejamento e executar a prática pedagógica levando em consideração a demanda de seus alunos, considerando novas possibilidades de atuação junto a eles [...]” (COSTA, 2007, p.29).

Nessa direção, o desenvolvimento profissional dos docentes para a diversidade não deve mais ser baseada em reproduções que se pautem nas formas de cristalizações atreladas a todas as formas de discriminações que imperam na sociedade. Pois, sobre a exclusão vigente aos moldes da barbárie, vale recorrer a Adorno (1995, p.157) menciona que:

Quando o problema da barbárie é colocado com toda a sua urgência e agudeza na educação, e justamente em instituições como a sua, que desempenha um papel-chave na estrutura educacional da Alemanha hoje, então me inclinaria a pensar que o simples fato de a questão da barbárie estar no centro da consciência provocaria por si uma mudança. Por outro lado, que existam elementos de barbárie, momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e, precisamente, também no conceito da educação pretensamente culta, isto eu sou o último a negar. Acredito que, e isso é Freud puro, justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura.

O que também corrobora com o pensamento de Santos (2000, p.115) ao afirmar que:

[...] o mundo moderno se empenhou numa ‘busca faustina’ de poder cognitivo, tecnológico e administrativo que nos obriga a trocar o velho mundo humanamente rico e sensível por um outro ‘mais previsível e mais manejável, mas frio, indiferente e desconfortável’(Gellner, 1987: 153) (p.115).

O pensamento dos referidos autores nos alerta para os desafios que se fazem presentes na sociedade e na escola através dos mecanismos de exclusão e segregação e na busca de uma formação docente que rompa com os ditames da “ditadura da barbárie” na indústria cultural, marcada fortemente pela concepção hegemônica da autocracia. Dessa forma, uma formação emancipada e crítica possibilita ao indivíduo esclarecer-se sobre as contradições vivificadas na sociedade sob a égide da formação capitalista rompendo com os modelos técnicos dominantes.

Nessa direção, para que essa formação se efetive nos cursos de Pedagogia é necessário a concretização de contextos formativos que visem a superação dos moldes vigentes impostos na sociedade administrada (ADORNO, 1995), sobretudo rompendo com a ideologia vigente em

um sentido formativo autêntico, autocrítico e autoreflexivo capaz de se opor à dominação. Com essa concepção, Costa (2005, p.67) possibilita a reflexão da atribuição docente com vistas ao seu papel profissional no que tange a Educação Especial ao destacar que:

Diante dessa possibilidade, a questão posta aos profissionais que atuam na educação dos alunos com deficiência é: não é o momento de pensar a própria concepção de educação especial, uma vez que ela contém a ideia de discriminação, de segregação, de barbárie, de exclusão escolar, social e cultural dos alunos com deficiência denominados 'especiais', ou seja, inadaptados, desiguais? Pensar sobre isso pode ser revolucionário, pois 'aquele que pensa opõe resistência'

O professor deve ter consciência de seu papel, que vai para além da manutenção de práticas antidemocráticas e autocráticas que aprisionam os estudantes em padrões do mundo moderno, homogeneizando-os. Para balizar essa análise, Adorno (1995, p.121) admite que:

[...] é necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado de alguns. Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.

Diante dessas constatações, o curso de Pedagogia tem um papel preponderante aos desafios que se impõem na formação do professor para a diversidade, visto que a reflexão política e filosófica sobre o pedagogo/docente que queremos formar implica um conjunto de reformulações de posturas e atitudes que visem a torná-lo crítico e reflexivo, possibilitando se libertar das amarras das forças massificadas da segregação e exclusão presentes nas instâncias sociais. Pois, “um clima cultural geral contrário ao preconceito e à proibição de atitudes discriminatórias na Constituição, certamente inibem o preconceito quanto ao seu exercício, mas não necessariamente quanto à sua formação” (CROCHÍK, 2006, p.139).

A emancipação é uma condição *sine qua non* para a efetivação da democracia na formação do indivíduo reflexivo, crítico e autônomo. E para uma sociedade se democratizar, em que a equidade não seja ultrajada pelos processos discriminatórios, é necessário fortalecer os direitos constituídos nas políticas públicas na/da educação dos estudantes, com e sem deficiências, considerando legitimamente a diversidade humana.

Os movimentos da inclusão revelam a possibilidade de vislumbrar novas reflexões a respeito do docente que queremos formar, sobretudo na conscientização de práticas educativas plurais com vistas a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Podemos constatar que os docentes devem se conscientizar de seu papel no âmbito educacional frente as novas demandas da diversidade que se fazem nas políticas públicas, logo o “desafio da escola comum não é somente a inclusão de pessoas com deficiência, mas o de uma transformação na sua totalidade pedagógica, tendo em vista as diferenças de todos os alunos” (FREITAS, 2009, p.227).

A fim de aprofundar em tais concepções, as reflexões de Adorno (1995, p.122) define que:

De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral do dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições particulares, tem a tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime.

Por conseguinte e corroborando ao pensamento de Adorno, uma formação para a diversidade só é possível na medida, em que, efetiva-se de indivíduos essencialmente emancipados.

“Evidentemente a aptidão para se orientar no mundo é impensável sem adaptações. A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo”

“A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação”.

Theodor Adorno.

III – POLÍTICAS CURRICULARES: A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao iniciarmos este capítulo com o pensamento de Adorno, afirmamos que a educação como direito de todos não pode ser sustentada na ideia de exclusão do indivíduo, independentemente de sua deficiência ou não. Assim, pensando na formação do licenciando em Pedagogia para a educação inclusiva, nos debruçamos sobre uma questão nos cursos de Pedagogia no que concerne ao estudo da educação inclusiva nos currículos, sobretudo, da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

O curso de Pedagogia nas instituições de Ensino Superior se encontra diante do grande desafio: (re)pensar a organização político-curricular da disciplina de Educação Especial no que tange a diretriz/concepção de educação inclusiva, em seus aspectos conceituais e atitudinais, para a formação dos licenciandos em Pedagogia. O momento atual da educação em nosso país, e do ponto de vista global, aponta para uma nova tomada de consciência com vistas ao acolhimento dos estudantes, com ou sem deficiência, nas escolas públicas regulares brasileiras. Nesse contexto, Barreto (2009, p.178) propõe que:

[...] a formação do profissional da educação deve inserir-se nesse mundo de mudanças e ser repensada com base nessas novas realidades e exigências da contemporaneidade. É preciso garantir ao futuro professor, não só uma incontestável cultura geral, na qual se incluem as diversas vivências na universidade, como também o acesso a outras linguagens e formas de comunicação.

Assim, a compressão em destaque nos revela que os desafios para a formação inicial do licenciando em Pedagogia se fazem presentes para a reflexão da formação no atual estágio civilizatório, considerando o processo político-curricular da Educação Especial, uma vez que o currículo pode expressar mecanismos de controle que se pode deixar afetar por diferentes demandas culturais, sociais, institucionais, econômicas e políticas. Nesse sentido, Adorno (1995, p.181) destaca que:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo.

Essa constatação evidencia que é necessário (re)pensar a formação do licenciando em Pedagogia nas instituições de Ensino Superior, considerando que essas organizações institucionais e curriculares são demarcadas pelas “máquinas” administrativas sob a égide do capital humano, pois reflete interesses particulares de classes e grupos dominantes. Desse modo, é necessário estabelecer a crítica frente à “semiformação” ou “pseudoformação” (ADORNO, 1995) que se instaura em suas devidas nuances sob as formas do estado heterônomo e do mundo administrado, pois “a semiformação, apesar do esclarecimento da ilustração e da difusão de informações, e mesmo por seu intermédio, se tornou a forma dominante da consciência contemporânea – é justamente isto que exige uma teoria mais ampla” (Adorno, 1979, p. 94).

3.1 – O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Iniciaremos o diálogo tendo como questão central para o currículo o saber/conhecimento que está sendo difundindo nos contextos institucionais de Ensino Superior nos cursos de Pedagogia. Nesse sentido, a preocupação inicial resulta da formação dos pedagogos que está sendo estabelecida nos moldes contemporâneos para trabalhar pedagogicamente com a diversidade, no que tange a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Indiscutivelmente, a Universidade tem um papel muito importante no que se refere a formação inicial.

Para tanto, é necessário nos perguntarmos: qual o conhecimento/saber é considerado válido/essencial como parte do currículo na formação do pedagogo para a inclusão em educação? Qual saber tem sido afirmado na formação inicial do licenciando em Pedagogia a fim de consolidar as práticas educacionais com os estudantes público-alvo da Educação Especial? No que tange a isso:

[...] responder a essas questões é tratar diretamente dos processos formativos dos docentes, no contexto de uma escola que atenda à demanda de todos os alunos, considerando-os sujeitos históricos. A história da deficiência é pouco divulgada e não discutida como conteúdo, ou seja, suas lutas ficam à margem do conhecimento curricular. Explica-se, assim, a perpetuação de perspectivas fantasiosas e preconceituosas sobre aqueles nos quais pesa o rótulo de 'deficiente'. Com professores, alunos, técnicos e gestores que não foram convidados a pensar sobre suas próprias concepções de ensino-aprendizagem, sujeito, diferença/deficiência e sobre as concepções circulantes no dia a dia de sua escola, torna-se pouco provável se pensar em diversidade e sucesso escolar (MAGALHÃES, 2006, p.366)

Dessa forma, pensar em um currículo para a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar/educação inclusiva no curso de Pedagogia pressupõe uma relação dialética, do qual derivam as práticas sociais e culturais em articulação com o conhecimento difundido. O currículo compõe as visões de mundo/sociedade e educação/escola aprofundando em diferentes áreas do conhecimento na dimensão política, sociológica e epistemológica. O currículo, no âmbito geral, é uma seleção de saberes que “moldam” o ser humano levando-se em conta a cultura, a temporalidade e o socioeconômico, no qual prevalece a imposição de saberes ideológicos e políticos.

Esse estudo irá considerar as teorias de currículo de forma ampla, permitindo uma reflexão sobre as teorias tradicionais do currículo que embasam seu estudo nas formas de organização e elaboração curricular, de sobremaneira, nas teorias críticas do currículo que refletem sobre os arranjos sociais e educacionais, cujos conceitos estão envolvidos na dimensão do saber, da identidade e do poder. Quanto a isso, Silva (1999, p.15) caracteriza que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Segundo Silva (1999), ao definirmos “currículo” em sua etimologia da palavra que vem do latim *curriculum*, que quer dizer “pista de corrida”, podemos dizer que estamos imersos em um currículo que acabamos por nos tornar o que somos, na nossa identidade, na nossa

subjetividade. Nesse sentido, o conhecimento aprofundado no currículo é um conhecimento particular, isto é, mediado pela ação humana.

Entretanto, podemos dizer que o sentido da “pista de corrida” nos remete à racionalidade da eficiência instrumental (BOBBITT, 2004), como uma “força mecânica” que regula, controla e mediatiza a sua concepção de técnica operante nos processos acadêmicos e instituintes da educação. Assim, “na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica [...] o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica” (SILVA, 1999, p. 24). Sobre isso, Adorno (1995, p.15-16) enfatiza que:

[...] a formação converteu-se em problema nesta segunda ilustração que se estende desde os inícios do movimento que, centrando-se no trabalho social, leva a ciência a se converter em força produtiva social. O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas.

Desse modo, a razão instrumental está inserida no currículo pelo modelo de eficácia a uma lógica produtivista do conhecimento em termos estruturais e relacionais de dominação econômica e de poder. Logo, o currículo, perdendo-se de sua autonomia, restringe-se ao instrumento na formação de habilidades e de conceitos necessários à produtividade social e econômica, regulando a seleção e a distribuição daquilo que é encaminhado aos diferentes grupos da sociedade, controlando o “*para quem*”, “*para quê*”, “*por quem*” na organização dos saberes legitimados e não legitimados, isto é, “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade própria da dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena” (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p.114).

Segundo Silva (1999), da perspectiva pós – estruturalista, pode-se dizer que o currículo é também uma concepção de poder e na medida em que as teorias de currículo buscam o que deve ser o currículo, elas também não podem deixar de estar imbricadas com a relação de poder. Logo, institui-se “o *conhecimento de regulação* e o *conhecimento de emancipação*. A tensão política é também epistemológica” (SANTOS, 2007, p. 52).

Trata-se, portanto, de um currículo mediatizado pelas razões de regulamentação/controlado e de emancipação/conhecimento o que, por sua vez, permite a luta política entre saberes e poderes. Logo, é um conhecimento corporificado, cujas relações dependem de mecanismos de ligação ao processo de reprodução dominante cultural, político e social. Dessa forma, o currículo é organizado e estruturalmente produzido, no qual também prevalecem confrontos de poder e resistência. Convém ressaltar que o currículo/educação não se restringe somente aos

interesses econômicos, como também aos desafios impostos pela dinamização da ciência e da tecnologia que se perfaz na sociedade.

Agregue-se a isto outros elementos que se perfazem na formação do licenciando em Pedagogia nas atribuições do currículo, com ênfase neste estudo a disciplina de Educação Especial. As disciplinas possuem um papel fundamental dentro dos currículos, relacionando-se a uma especificidade do conhecimento que se relaciona a práxis dentro de princípios metodológicos, que envolvem o saber científico das Universidades. Desta forma, a questão do ensino da disciplina não é somente metodológica, mas, sobretudo, do conteúdo da práxis. Assim, é necessário considerar a dimensão teoria/prática no ensino específico de cada disciplina.

Nesse bojo, cabe ressaltar que o processo de inserção das disciplinas de Educação Especial teve início pela Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994 em todos os cursos de formação de professores, não se restringindo apenas aos cursos de Pedagogia e de Psicologia, ao qual:

[...] a *recomendação* é feita a *todos os cursos superiores*, porém aos cursos de Pedagogia e Psicologia e às licenciaturas recomenda-se *inclusão da disciplina*, enquanto que aos demais cursos superiores recomenda-se *inclusão de conteúdos* (CHACON, 2001, p.09, grifos do autor).

A recomendação da referida Portaria em 1994 nos cursos de Pedagogia se deve às habilitações contidas na época, no qual, o licenciando poderia optar por uma segunda habilitação dentro das 4 (quatro) opções: magistério da Educação Infantil, *magistério Educação Especial*, magistério de disciplinas pedagógicas e magistério de Educação de Jovens e Adultos.

No que tange a isso, no ano de 1998, verificou-se que após a inserção da disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciatura para o ensino básico (primeiras séries do ensino fundamental), apenas 51,7% das instituições de Ensino Superior ofereciam a Educação Especial como disciplina nos cursos de Pedagogia (BUENO, 2002). Esses indicadores só reforçam o quanto as políticas públicas ainda tiveram que ser alicerçadas na formação do pedagogo/a subsumindo como professor/a no que concerne a atuação com os estudantes do público –alvo da Educação Especial.

Todavia, cabe-nos problematizar para além das fronteiras estabelecidas na inserção da disciplina no currículo: por que os demais cursos superiores não merecem também a inclusão da disciplina, uma vez que também formam licenciandos para atuar na Educação Básica? O que difere da disciplina e dos conteúdos, se a mesma também apresenta conteúdos das

representações das coisas que estão no mundo? Cabe ressaltar também nas palavras de Bueno (1999, p.18) que:

Não basta incluir nos currículos de formação de professores “conteúdos e disciplinas que permitam uma capacitação básica para o atendimento de portadores de necessidades especiais” (BRASIL/MEC, p.59), pois a eterna indefinição sobre a sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional.

Essas concepções políticas que tomamos como naturalizadas constituem apenas a “aparência” desse significado. Temos que colocar essa “aparência” em dúvida para que possamos chegar à verdadeira essência do seu significado. Por isso, “quando as portas estão em barricadas torna-se duplamente importante que o pensamento não seja interrompido. A tarefa do pensamento é muito mais analisar as razões por trás desta situação e extrair as consequências de tais razões”¹⁰ (ADORNO, 1978).

Esse processo também coloca a configuração para a resolução de escolhas nas prioridades do processo de seleção da cultura e do conhecimento nos currículos. Daí que advém o debate da problematização entre a seletividade e a hierarquização que são atribuídas ao currículo nas relações de poder e dominação presentes nos cotidianos acadêmicos. Sobre isso, Silva (1999, p. 46-47), discorre que:

Na análise de Apple, a preocupação não é com a validade epistemológica do conhecimento corporificado no currículo. A questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro. A preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos.

Nessa perspectiva, no currículo pode-se eleger os conteúdos que serão aprofundados nas instituições de ensino, com implicações nos processos de exclusão em cada nível do processo de escolarização, o que o torna um campo de resistência, poder e controle na dinâmica institucional.

Seguindo essa premissa, a proposta curricular para o curso de Pedagogia deverá ser articulada de modo que tenha como base a permanência contínua de análise e reflexão, contrapondo-se a uma ideia de instrumento baseado no modelo técnico. O currículo não funciona como uma espécie de “grade” que aprisiona as ideias e as engendra em contextos

¹⁰ Publicado na revista *Telos*, por Wes Blomster 35, Spring 1978, p. 165-168 e em Bernstein, J.J. *Adorno: the Culture Industry*, Londres: New Fetter Lane, 1996.. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira e revisão de Antonio Álvaro Soares Zuin, Fábio Akcelrud Durão e Paula Ramos de Oliveira. Texto encontrado no endereço eletrônico: <<http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=10275>> - Acesso em: 28/10/2015.

micros. É necessário ter a concepção de currículo como algo não-sistemático, que permita sua reformulação permanentemente no sentido amplo e flexível, proporcionando uma práxis na tríade da reflexão – ensino – aprendizagem no Ensino Superior, precipuamente nos cursos de formação de professores em Pedagogia. Franco (2006, p.114) destaca que:

[...] percebemos o quanto está sendo difícil ao mundo educacional concretizar ações de transformação da prática escolar, pois sabemos que faltam teorias pedagógicas consistentes, que possam dar suporte às transformações pretendidas. Portanto, tentar buscar reinterpretações de conceitos basilares, ampliando o espaço científico da pedagogia, é mais que questão acadêmica, é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentarão a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão magistério.

Deste modo, o currículo tem que ser dialogado em espaços que possam contribuir para a emancipação reflexiva, uma vez que se deseja superar a ideia de que é um instrumento a se cumprir nos cursos de Pedagogia, mas que se processe entre o atuar e o refletir da crítica por uma espiral de reflexão – ação – conhecimento. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) preconizam através dos dispositivos que:

Art. 2º - § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 8º- Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

Nessa direção, o curso de Pedagogia será composto por um currículo que englobe as abordagens sobre teoria – prática e conteúdo – conhecimento em concepções epistemológicas, científicas e filosóficas que abarquem as diferentes realidades socioculturais no contexto pedagógico didático-curricular do curso de Pedagogia. Logo, o pedagogo necessita ter uma visão de conjunto que permita compreender a sociedade e a educação no seu corolário globalizante, e também da diversidade humana.

Entretanto, a Universidade tem se tornado um lócus do reflexo da economia capitalista, formando o profissional exclusivamente para atender a demanda do mercado de trabalho. Para Bourdieu e Passeron (1975) seria a reprodução do conceito de “capital cultural”, no qual a cultura dominante é garantida na sociedade através do prestígio e do valor social demarcada pela cultura das classes dominantes. E essa cultura pode ser manifesta através de “títulos, certificados e diplomas: é o capital institucionalizado” (SILVA, 1999, p.34).

Nesse sentido, a Universidade é também uma instância que é influenciada por contextos sociais, históricos, econômicos e culturais, e isso também influi na formação do licenciando em Pedagogia. Frente a isto, os cursos de Pedagogia se encontram diante do desafio de repensar as novas demandas da diversidade que se instauram no contexto contemporâneo, problematizando nesta pesquisa a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, contrapondo-se aos modelos vigentes da reprodução da cultura dominante. Conforme apontam Glat e Pletsch (2004, p.50):

O grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe. Cabe às faculdades ou cursos de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular.

Assim, as Universidades devem possibilitar uma formação para o professor no curso de Pedagogia adequada para a demanda que se apresenta no contexto da diversidade na educação. Isso é um desafio central no currículo do curso de Pedagogia no que tange a disciplina de Educação Especial, pois esse currículo/corso irá requerer um professor/pedagogo com uma nova postura apropriada em saberes e fazeres no trabalho pedagógico com vistas a inclusão dos estudantes em suas diferentes demandas de aprendizagem, com ou sem deficiência. Dessa maneira, os objetivos sociopolíticos nos processos formativos no curso de Pedagogia terão correspondência com os contextos socioculturais e educacionais, baseados nas práticas pedagógicas, didáticas e curriculares adaptadas a cada necessidade do estudante. Quanto a isso, Caetano (2011, p.207) acentua que a formação precisa:

[...] assegurar o acesso a novos conhecimentos, a troca de experiência, a reflexão sobre a prática, a articulação entre saberes e fazeres. Os processos formativos devem incorporar diferentes estratégias, em face a muitas situações vividas no cotidiano das escolas. Nesse contexto diverso e amplo, os professores devem se posicionar como sujeitos do processo de formação inicial, mas também permanente.

É nessa possibilidade que a formação inicial do licenciando em Pedagogia no currículo de Educação Especial deverá ser pautado, a partir do conhecimento produzido socialmente na construção de uma consciência reflexiva crítica de seus saberes e fazeres, com vistas à inclusão escolar tanto dos estudantes público-alvo da Educação Especial quanto dos que não pertencem a este grupo. Além disso, é importante possibilitar na formação do professor/pedagogo a superação dos preconceitos ainda presentes na escola, o que será possível com práticas reflexivas e uma pedagogia centrada no combate a segregação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Em outras palavras, em uma sociedade que afirma a inclusão escolar de todos os estudantes, não é possível uma formação do pedagogo para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial seja de forma aligeirada ou alijada das demais disciplinas do curso de Pedagogia. Caso contrário, esse profissional no curso de Pedagogia será formado na concepção de um currículo que em regressão o fragiliza e conseqüentemente o leva a “pseudo-atividade” e a “semiformação” (ADORNO, 1995) com vistas a atender as demandas do capital. Assim, “é formação determinada em sua forma pela própria formação social, pela determinação social (modo) da produção” (MAAR, 2003, p. 469).

Nessa perspectiva, uma educação que não é voltada para o indivíduo em sua singularidade torna-se repressiva em ideais exteriores, que não se originam da democracia, isto é, são antidemocráticas. Por isso a ideia de emancipação, em contextos formativos, se torna elementar em currículos para a heterogeneidade humana nos cursos de Pedagogia. Acentua-se, também, a necessidade de se pensar a escola para a inclusão escolar com vistas à diversidade de todos os estudantes o que sem dúvida pode configurar um fator de debate para a formação inicial do licenciando em Pedagogia. Conforme Glat e Blanco (2007, p.16) enfatizam que:

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

Assim como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) postulam que:

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos

educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária (p.16)

Por isso, as políticas públicas visando à inclusão escolar configuram na modificação das práticas pedagógicas, cuja lógica fundante dessas políticas também é a inclusão de outros indivíduos que se fazem presentes no contexto macro e micro da sociedade como, por exemplo, “na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular” (BRASIL, 2006).

O curso de Pedagogia, nesse ideário de inclusão, necessita estabelecer a questão dialógica que se atribui a formação docente na contemporaneidade quanto aos conteúdos curriculares que perpassam pela Educação Especial para a inclusão escolar, contrapondo-se ao aligeiramento de um currículo instrumental aos moldes hegemônicos, que só permite o treinamento e transmissão de habilidades/competências, descaracterizando o processo formativo do docente/pedagogo.

Desta forma, Zuin (1999, p.49) preconiza que:

Diante deste contexto, a possibilidade da redenção da formação pela educação como emancipação numa sociedade, cujas relações já a negam *a priori*, pode tanto convergir para a preservação da ideologia das salvadoras propostas educacionais, quanto para a postura autocrítica que busca reapropriar o não-idêntico imanente ao próprio idêntico. A luta pela desbarbarização das relações sociais também se alicerça no reavivamento da formação pela educação, ou seja, na recuperação daquelas potencialidades emancipatórias que foram impedidas de se objetivar porque tiveram a audácia de se insurgir contra sua própria fetichização.

Considerando o exposto por Zuin, a afirmação de um currículo adequado para a formação do docente/pedagogo inclusivo só irá contrapor-se à barbárie, na medida em que o mesmo se encontre desbarbarizado, isto é, não promovendo apenas a “*well adjusted people*” (ADORNO, 1995), mas o esclarecimento e a emancipação na produção de uma consciência verdadeira, reconhecendo a heterogeneidade como componente básico do ser humano.

A ciência só pode ser algo mais do que simples duplicação da Realidade no pensamento se estiver impregnada de espírito crítico. Explicar a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação. Crítica não significa, neste caso, subjetivismo, mas confronto da coisa com o seu próprio conceito. O dado só se oferece a uma visão que o considere sob o aspecto de um verdadeiro interesse, seja de uma sociedade livre, de um Estado justo ou do desenvolvimento da humanidade.

Max Horkheimer & Theodor Adorno

IV – CONCEPÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA: CAMINHOS E PERCURSOS TRILHADOS NA TEORIA CRÍTICA

Considerando a atual diretriz política da oferta da modalidade Educação Especial sob a forma do AEE (Atendimento Educacional Especializado) e a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns regulares, a presente pesquisa terá como questão central analisar a concepção político-pedagógica de Educação Especial, cotejada a diretriz/princípio política/o da educação inclusiva, com base em reflexões críticas das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro (UERJ, UENF, UFRJ, UFRRJ, UNIRIO e UFF), caracterizando sua política de currículo em interlocução com a formação dos pedagogos/as.

Deste modo, a pesquisa terá como proposta a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade, com destaque para o pensamento de Theodor Adorno, filósofo da Escola da Teoria Crítica, além de outros autores, comentadores de sua obra, como suporte teórico – metodológico deste estudo. Cabe destacar que para a Teoria Crítica da Sociedade não existe cisão entre teoria e método, portanto, considerando esta proposta teórica – metodológica, a própria teoria é o método do estudo, pois os dados coletados da pesquisa serão aprofundados com base na análise da crítica do conhecimento produzido.

Nesse sentido, não há como qualificar a pesquisa em quantitativa ou qualitativa, pois para a Teoria Crítica seria “trancar” o objeto de estudo. A Teoria Crítica é para além da dimensão da exclusividade, entendendo que a Práxis e a Teoria se constituem de junções,

“partindo da Teoria para entender a Práxis, retornando à primeira para construir conhecimento [...] uma vez que Práxis e Conhecimento são indissociáveis” (DAMASCENO, 2010, p.127).

Sobre esse aspecto, Adorno (1995a, p. 204-205) esclarece que:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. Na medida em que o sujeito, a substância pensante dos filósofos, é objeto, na medida em que incide no objeto, nessa medida, ele é, de antemão, também prático.

O pensamento de Adorno propõe a reflexão sobre a importância de analisar a práxis consubstanciada entre a teoria – reflexão e prática – ação, ambos na superação da realidade exposta. Pois, a prática sem a teoria é estéril e a teoria sem a prática é inócua. Nessa perspectiva, a relação Teoria – Práxis é proposta no sentido de construção objeto-meio, a fim de que, seja vista como um campo de possibilidades em definir e avaliar a natureza ao que está empiricamente dado. Pois, “definir é o mesmo que capturar – objetividade, mediante o conceito fixado, algo objetivo, não importa o que isto seja em si” (ADORNO, 1995a, p.182).

Nessa perspectiva, é ir além da naturalização das ideias fazendo com que a Práxis – Teoria seja refletida com a objetividade crítica, permitindo que a construção do conhecimento não seja “dissolvida” em uma ideologia marcada pela falsa racionalidade que pode “alienar” o próprio objeto de estudo. Pois, sem uma base consolidada na experiência, é impossível erigir uma qualificação no nível da reflexão, pois pensar é o mesmo que fazer-se experiências transparentes em sua finalidade humana. Logo, “a teoria foi desenvolvida para lutar contra o consenso como forma de questionar a dominação e criar o impulso de lutar contra ela” (SANTOS, 1999, p.212).

É nesse movimento do estudo da Teoria Crítica da Sociedade que refletimos sobre a importância de vivificarmos a experiência no contexto formativo, pois viver experiências no contexto formativo da educação é o mesmo que libertar o ser humano de sua condição escravizadora, isto é, emancipar-se de sua condição de alienação e por fim esclarecer-se do mesmo. Horkheimer (1991, p. 69-70), esclarece que:

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza as experiências à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual [...] a

teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora.

Ante as reflexões, considerando a Teoria Crítica como aporte teórico-metodológico deste estudo, entendemos que os desafios e as possibilidades estão postos na materialização de sua realização.

Cabe também o destaque às contribuições neste estudo de outros autores, ao qual, consolidam de maneira crítico-reflexiva o debate sobre as concepções e reflexões na formação/identidade do pedagogo nos cursos de Licenciatura em Pedagogia na contemporaneidade com vistas ao acolhimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, além de possibilitar um aprofundamento nos debates sobre o currículo, educação, diversidade, docência, formação, dentre outros, contidos neste estudo.

4.1 - Objetivos

- Analisar as concepções de Educação Especial e educação inclusiva nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas do Rio de Janeiro, com base em seus documentos oficiais (matrizes curriculares, programas analíticos e ementas de disciplinas, etc);
- Caracterizar a política curricular no que se refere a orientação inclusiva na modalidade educação especial no âmbito da formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas do Rio de Janeiro;
- Caracterizar a formação possível, no atual estágio civilizatório, dos pedagogos/as no que se refere a construção dos saberes e fazeres para atuação docente em relação ao público-alvo da Educação Especial.

4.2 - Questões de estudo

A fim de balizar a construção de nossa pesquisa, são consideradas as seguintes questões de estudo:

- ✓ Qual(is) concepção(ões) sobre a modalidade Educação Especial e seu público-alvo são afirmadas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro?
- ✓ Qual(is) concepção(ões) sobre educação inclusiva são afirmadas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro?
- ✓ Quais os impactos das atuais políticas públicas no que se refere à operacionalização do currículo no âmbito da(s) disciplina(s) Educação Especial nas Universidades públicas do Rio de Janeiro?
- ✓ Quais aspectos conceituais e atitudinais são evidenciados nos currículos na formação dos/as pedagogos/as dos cursos analisados que conferem materialidade a existência de uma política curricular de orientação inclusiva na modalidade Educação Especial?
- ✓ Que formação tem sido possível nos cursos analisados de Licenciatura em Pedagogia no que se refere a apropriação de saberes e fazeres pedagógicos para o atendimento da diversidade humana, com ênfase ao público-alvo da Educação Especial?

4.3 - Procedimentos de coleta de dados

Foram analisados os documentos oficiais (matrizes, curriculares, ementas e programas analíticos, etc), no que se refere a modalidade Educação Especial, que constituem a configuração curricular dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro, a destacar:

- ✓ **UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro; (Campus Maracanã, São Gonçalo - Faculdade de Formação de Professores e Faculdade de Educação da Baixada Fluminense);
- ✓ **UENF** – Universidade Estadual Norte Fluminense;
- ✓ **UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro;

- ✓ **UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro;
- ✓ **UFF** - Universidade Federal Fluminense; (Campus Gragoatá/Niterói, Santo Antônio de Pádua e Angra dos Reis)
- ✓ **UFRRJ** - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; (Campus Seropédica e Nova Iguaçu – IM/UFRRJ – Instituto Multidisciplinar).

Para essa pesquisa realizamos uma análise documental das políticas públicas de Educação Especial, que consistiu na reflexão acerca da formação do pedagogo na contemporaneidade, considerando as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

No segundo momento dessa pesquisa foram realizadas as análises dos dispositivos curriculares, no âmbito da modalidade de Educação Especial, de cada Universidade citada anteriormente, caracterizando sua política de currículo em interlocução com a formação dos pedagogos/as.

Considerando a concepção da escolha metodológica com vistas à luz da Teoria Crítica, este estudo será estruturado da seguinte forma:

- ✓ ***Procedimento - Análise histórico – documental:*** Nesta etapa de estudo nos aproximamos das políticas públicas referentes a Educação Especial e ao curso de Pedagogia, com vistas à sua caracterização/organização no que se refere à formação do pedagogo na contemporaneidade, em consonância com os dispositivos legais que preconizam a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- ✓ ***Procedimento – Análise curricular – documental:*** Nesta segunda etapa de estudo realizamos as análises dos presentes currículos/ementas/programas analíticos e matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro (estaduais e federais) no que tange a disciplina Educação Especial. Destacamos que, dentre estes documentos, alguns estão disponibilizados nos sites das referidas instituições. E também tivemos dificuldades para encontrar algumas

ementas/currículos, em virtude disso, tivemos que enviar e-mails para algumas instituições solicitando as ementas e a matriz curricular.¹¹

A presente dissertação foi desenvolvida tendo como fundamento a Teoria Crítica da Sociedade, ao considerar o processo formativo inicial dos docentes/pedagogos como condição inerente para a atuação didático - pedagógica na inclusão escolar dos estudantes que constituem o público – alvo da Educação Especial, afim de que se torne consciente nos indivíduos e na sociedade, rompendo com as amarras da segregação e exclusão nas escolas públicas brasileiras na contemporaneidade. Sobretudo, no que se refere à análise da implementação e organização dos currículos de Educação Especial nas instâncias universitárias, da diversidade, da educação e das políticas públicas, como também coadunando com as documentações e dispositivos legais (nacionais e internacionais) sobre a modalidade de Educação Especial e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO RJ: CONCEPÇÕES E ENFOQUES CRÍTICOS NO TERRITÓRIO DO CONHECIMENTO

Destacamos neste tema – eixo de estudo a apresentação e análise dos dados coletados em relação aos currículos/programas analíticos/ementas no que se refere a modalidade Educação Especial dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro. É importante lembrar que o presente estudo é centrado no tema sobre os significados que os currículos de Educação Especial assumem nas políticas públicas de inclusão escolar, considerando a formação dos docentes/pedagogos nas instituições de

¹¹ É importante destacar que na LDB 9394/96 em seu Art. 47, § 1º - As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita [...] em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior e deve conter as seguintes informações no site: a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior; b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias; c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente. (Redação dada pela lei nº 13.168, de 2015).

Ensino Superior para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas regulares, tendo como lentes de análise a concepção teórica de Theodor Adorno e outros autores que balizarão este estudo no campo do currículo.

Deste modo, cabe-nos problematizar o que está sendo significado no artefato organizacional e curricular sobre a Educação Especial nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas presenciais do RJ? Qual identidade é corporificada em torno da Educação Especial nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia? Que formação está sendo possível em relação a diversidade humana no contexto contemporâneo, sobretudo, das pessoas com deficiência?

Tais perguntas convergem para a ressignificação das formações iniciais que se estabelecem nas instituições de Ensino Superior em âmbito local, nacional e regional. Dessa forma, a reflexão sobre o campo curricular na modalidade Educação Especial se torna uma responsabilidade incontestável em termos de formação dos pedagogos/docentes no cenário contemporâneo. Logo, Adorno (1995, p. 68) nos adverte que:

Se quisermos garantir algum sentido a ideia de liberdade, seria o de que os desprovidos das competências apropriadas tirem as consequências disto exatamente no ponto de sua formação em que tomam consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão – e esta consciência deverá inevitavelmente ocorrer na universidade.

Nessa perspectiva, considerando o objeto de pesquisa, analisaremos os currículos no que se refere à modalidade de Educação Especial das seguintes Universidades públicas do Rio de Janeiro destacadas: UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal Fluminense – UFF (Campus Gragoatá /Niterói, Santo Antônio de Pádua e Angra dos Reis); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (Campus Seropédica e Nova Iguaçu – IM/UFRRJ – Instituto Multidisciplinar); Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Campus Maracanã, São Gonçalo - Faculdade de Formação de Professores e Faculdade de Educação da Baixada Fluminense); Universidade Estadual Norte Fluminense – UENF;

- **UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Na UFRJ, o currículo tem como título *Fundamentos da Educação Especial* com uma carga horária de 60 horas sendo ministrada no 4º período do curso de Pedagogia. A ementa é

aprofundada em seu conteúdo com pressupostos filosóficos e epistemológicos do atendimento educacional a alunos com necessidades educacionais especiais: perspectiva histórica, política, legislativa e social. Educação Especial e Educação Inclusiva. Rede social e formação de professores para a educação inclusiva. Prevenção. O conhecimento dos alunos público alvo da Educação Especial.

- **UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**

No curso de licenciatura em Pedagogia da referida universidade, o currículo tem como título *Educação Especial* com uma carga horária de 60 horas e na matriz curricular do presente curso é ministrada no 4º período do curso de Pedagogia. Convém ressaltar que o presente currículo apresenta em seu conteúdo as concepções sobre definição; diagnóstico diferencial em deficiência mental, doença mental e dificuldade de aprendizagem; desenvolvimento e aprendizagem da criança Surda; desenvolvimento e aprendizagem da criança cego ou com baixa visão; desenvolvimento e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista, desenvolvimento e aprendizagem da criança com altas habilidades, além de, destacar na aula introdutória a discussão sobre a Educação Especial/ educação inclusiva.

Considerando os programas analíticos/ementas da Educação Especial dos cursos de licenciatura em Pedagogia das universidades destacadas acima, observamos que são distintas em organizações de conteúdo. No entanto, podem compactuar com concepções semelhantes sobre a modalidade Educação Especial. Nesse contexto, a ementa da disciplina de Educação Especial da UFRJ apresenta um currículo centrado no conhecimento da própria Educação Especial, não se caracterizando como educação inclusiva. É interessante notar que nos objetivos da presente disciplina há uma necessidade de informar ao licenciando sobre a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva, assim como foi destacado no próprio conteúdo do ementário. Além disso, na ementa da disciplina de Educação Especial da UNIRIO também se assemelha as mesmas especificidades de Educação Especial e faz uma menção na parte introdutória sobre a distinção entre Educação Especial e Educação Inclusiva.

É necessário não perder de vista que esse conhecimento sobre a modalidade Educação Especial são conteúdos primordiais para a formação inicial dos futuros docentes/pedagogos nos cursos de licenciatura em Pedagogia na contemporaneidade, pois é o ensinar para a condição humana (MORIN, 2000b). Por isso, segundo Macedo (2013, p. 15):

Esse não é um esforço de fixação de conceitos [...] mas acima de tudo, um esforço de explicitação politizada de uma concepção sócio – histórica importante; uma *política de sentido* em elucidação, fincada na relevância socioeducacional do compromisso com o trabalho de responsabilidade em dizer bem com implicação. Elucidar não quer dizer “trazer toda a luz”, mas, sobretudo, dar ênfase à questão do sentido e convocar a hermenêutica de uma *práxis* historicamente situada. (Grifos do autor)

O currículo e o conhecimento são indissociáveis no contexto das práticas e saberes na formação do docente/pedagogo. É neste sentido que os currículos da Educação Especial nos cursos de licenciatura em Pedagogia precisam ser incorporados, em contextos que estimulem a reflexão crítica “*em*” e “*além*” da emancipação do indivíduo, possibilitando experiências e práticas pedagógicas para a sensibilização e democratização da educação das pessoas com deficiências. Logo, “é nesse sentido que a possibilidade da reapropriação das potencialidades emancipatórias da formação não se faz apenas desejada. Ela é uma das principais condições de resistência à reprodução da dessensibilização e da barbárie” (ZUIN, 2001, p. 16).

Nesse sentido, a própria configuração da diversidade humana na sociedade contemporânea traz uma nova relação de sentidos com os saberes e fazeres pedagógicos em torno dos conhecimentos científicos para a formação dos docentes/pedagogos nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro, o que vem fazendo com que as práticas curriculares assegurem a responsabilidade com a formação inicial dos docentes/pedagogos para a modalidade Educação Especial. Assim, conforme Pineau:

Situé dans cette construction de nouveaux espaces de recherche-action-formation des problèmes vitaux éclatés, les mouvement de biographisation actuel de l'ave s'inscrit à notre avis dans le franchissement d'un second seuil, postmoderne, de modernité biologique, d'une révolution bio-éthique et biopolitique, renvoyant aux individus la charge de construire du sens avec leur vie¹² (2006, p. 09)

O currículo precisa ser um referencial de constructos entre unidade e coerência teórica, em que possam ser ampliadas as possibilidades de apropriação do conhecimento em uma rede de conexões que mostrem a importância da teoria dos saberes (epistemológicos, políticos e filosóficos) na configuração da modalidade Educação Especial para a sensibilização humana em sua natureza social. Sobretudo, para a afirmação dos direitos a educação das pessoas com deficiências socialmente construídas e reconhecidas na esfera brasileira. Dessa forma, os conhecimentos vinculados no currículo se interagem e possibilitam novas formas de pensar

¹² Situados nestes novos espaços de pesquisa-ação-formação dos ampliados problemas vitais, o atual movimento de biografização da vida se inscreve na ultrapassagem de um segundo limite pós-moderno, de modernidade biológica, de uma revolução bioética e biopolítica, reenviando os indivíduos para a responsabilidade de construir sentidos com suas vidas. (MACEDO, 2013, p.79)

criticamente a formação inicial dos docentes/pedagogos na lógica humana universal para a responsabilidade da vida ética e política de atuação no sentido de construir uma práxis pedagógica para atuação na inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

- **UFF – Universidade Federal Fluminense (*Campus Gragoatá/Niterói, Santo Antônio de Pádua e Angra dos Reis*)**

No curso de licenciatura em Pedagogia de Niterói (*campus Gragoatá*), o currículo da disciplina intitula-se como *Educação Especial I* com uma carga horária de 60 horas, ministrada no 5º período do curso de Pedagogia. Cabe destacar também que na descrição do conteúdo da ementa há menção sobre a Educação Especial e educação inclusiva em seu contexto histórico e na legislação. Além disso, destaca a concepção dos direitos humanos e da cidadania no reconhecimento das diferenças e participação dos indivíduos como um todo. Caso o licenciando queira se apropriar com mais fundamentação teórica da disciplina, poderá em outro momento cursar a Educação Especial II como disciplina optativa no curso de Pedagogia.

Podemos destacar também o curso de licenciatura em Pedagogia do *campus Angra dos Reis*, no qual a disciplina no currículo tem como título *Educação Especial e inclusiva I* com uma carga horária de 60 horas e sendo ministrada na matriz curricular no 7º período. Na descrição do ementário encontramos conteúdos referentes ao histórico da educação inclusiva; políticas públicas e experiências em educação inclusiva; gestão escolar e formação docente para a diversidade; diferença na educação inclusiva; deficiência intelectual, cegueira, baixa visão e surdocegueira, TDAH, autismo, dislexia, dificuldades de aprendizagem, tecnologias assistivas na educação inclusiva, adaptações curriculares; medicalização.

Paradoxalmente, no curso de licenciatura em Pedagogia (*campus Santo Antônio de Pádua*), o currículo se intitula como *educação inclusiva*, cuja carga horária é de 60 horas sendo ministrada no 8º período. Na descrição do ementário encontram-se conceitos, princípios e objetos da educação inclusiva; as pessoas portadoras de necessidades especiais; a política nacional de educação inclusiva; inclusão – possibilidades e impasses no atual contexto social; educação e tratamento ao sujeito portador de necessidades especiais; deficiência mental e doença mental; deficiência mental e altas habilidades; deficiências – tipologias; a formação e o papel do professor na educação inclusiva.

Do ponto de vista estrutural da análise curricular da Educação Especial dos cursos de licenciatura em Pedagogia dos três *campi* da UFF (*campus Gragoatá, campus Angra dos Reis e*

campus Santo Antônio de Pádua), é possível depreender que os currículos possuem formatos e conteúdos teóricos distintos, sobretudo na definição do que se compreende sobre a modalidade de Educação Especial. Também é perceptível uma consonância da Educação Especial entendida como educação inclusiva, isto é, uma categorização/um epifenômeno da educação inclusiva tendo como centralidade a Educação Especial nos currículos dos *campi* Angra dos Reis e Santo Antônio de Pádua. Além disso, nessas instituições há também um destaque que a disciplina é realizada ao final do curso, em termos de periodização na matriz curricular, colocando-a juntamente com outras disciplinas que dizem respeito a modalidades como, por exemplo, nos *campi* Angra dos Reis (7º período) e Santo Antônio de Pádua (8º período), em que são colocadas após os estágios (Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos) no *campus* Angra dos Reis. No *campus* Santo Antônio de Pádua é colocada praticamente também quando o aluno já deve ter feito todo o estágio obrigatório e está finalizando seu trabalho de conclusão de curso. Cabe-nos questionar: será que o conhecimento dessa disciplina não faz falta nos estágios feitos/realizados durante o curso de Pedagogia? Assim, “o indivíduo é ilusório não apenas por causa da padronização do modo produção. Ele só é tolerado na medida em que sua identidade incondicional com o universal está fora de questão. [...] O que domina é a pseudoindividualidade” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.128)

Faz-se necessário pontuar que há mecanismos encobertos de poder que acabam por ser influenciados pela seletividade e arbitrariedade na implementação de conhecimentos configurados por procedimentos pedagógicos visando a uma dada formação utilitarista, isto é, uma instituição de poderes demarcados por um corporativismo disciplinar e um controle do saber em determinadas organizações estruturais do currículo. Quanto a isso, Macedo (2013, p.48) esclarece que:

Estamos vivendo um verdadeiro ataque às lógicas disciplinares que secularmente organizam os *curricula*. Já está claro o quanto a perspectiva disciplinar fragmentou o currículo, bem como organizou nossa maneira de perspectivar o mundo, de forma predominantemente antinômica, bipolar, portanto. Aprendemos a olhar a realidade em muito por essa lógica, separamos muitas vezes o inseparável, porque a disciplina, nos ensinou assim. Desta forma, num mundo que experimenta tamanho processo de escolarização, nunca tivemos tão expostos às lógicas curriculares, predominantemente fragmentárias [...] com consequências importantes em termos da compreensão e da organização da educação, do currículo e da sociedade que habitamos.

Os currículos incorporam intenções políticas a fim de preservar, apoiar ou produzir contextos que favorecem certos grupos e outros não. Assim, existem “atritos” epistemológicos que evidenciam o privilégio de um conhecimento em detrimento de outros. O currículo não é neutro em sua apropriação de saberes e fazeres, é constituído por relações de poder cujas forças

se aprofundam em hierarquizações sobre o que é menos ou mais importante na estrutura curricular.

Em visto disso, tais elementos revelam lógicas semelhantes de que tais instituições dos cursos de licenciatura em Pedagogia da UFF preconizam a modalidade de Educação Especial como objeto central da educação inclusiva em seus currículos/suas ementas. Assim, “a academia travestida de boas intenções acaba, em geral, fazendo apenas uso, para depois adornar o seu discurso pseudodemocrático” (MACEDO, 2013, p. 132).

Para tanto, é necessário registrar que a educação inclusiva é um *princípio educativo e não uma modalidade* (BRASIL, 2006). Entendendo que, a educação inclusiva é a “protagonista” da Educação Especial, cujo papel é o de alicerçar e afirmar os direitos humanos na área da educação nacional, local e regional. Nessa direção, segundo Arroyo (2013, p.49):

A sacralização dos rituais de passagem tão seletivos e segregadores são impostos à escola e à docência pela persistência de rituais e relações segregadoras na sociedade. O campo do conhecimento foi submetido aos padrões segregadores. Perdeu autonomia. Conhecimento sacralizado vira elitizado, segregador e controlador [...] Quanto maior a perda da autonomia do próprio campo do conhecimento maior a perda da autonomia dos seus profissionais, os docentes.

Com efeito, há uma incongruência nos currículos da UFF (*campi* Angra dos Reis e Santo Antônio de Pádua) mensurados como educação inclusiva. Em vista do currículo do campus de Gragoatá, no qual a disciplina Educação Especial I destaca o aprofundamento das diferenças e dos direitos humanos. Dados os ordenamentos acima, cabe-nos a reflexão: é um currículo subalterno, segregador ou dominado pela globalização cujos interesses demandam para as esferas do mercado? O próprio currículo intitulado como educação inclusiva auto-exclui os outros segmentos que compõem a sociedade contemporânea se autocentrando, portanto, somente na inclusão das pessoas com deficiências. Afinal, que inclusão é essa que considera um conhecimento legítimo, ilegitimando os outros conhecimentos? Ao destacar a educação inclusiva como Educação Especial reafirma-se o direito negado de outros segmentos na composição da esfera corolária da diversidade humana, reproduzindo representações segregacionistas, enquanto os outros conhecimentos/segmentos são marginalizados do currículo. Essa polarização entre Educação Especial e educação inclusiva produz um padrão de hierarquização de saberes, tendo a deficiência como conhecimento elementar da inclusão escolar. Entretanto, a modalidade Educação Especial é exclusividade da educação inclusiva? É preciso entender a bidimensionalidade que se aprofunda entre a Educação Especial e a educação inclusiva na formação inicial que se perpetua nos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas a fim de que se compreenda as nuances de autonomia e

dominação que se fazem presentes nas reformas curriculares das referidas disciplinas/dos cursos, “mostrando como na semiformação ocorre apenas o momento de dominação oculto por uma universalidade aparente, a socialização” (SHMIED – KOWARZIK, 1983, pp. 110-114).

O protagonismo da educação inclusiva exige a presença de outros segmentos que fazem parte da sociedade como, por exemplo, os indígenas, os negros, a população do campo, os quilombolas, de gênero, diversidade sexual ou religiosa, entre tantos, que se fazem presentes nas lutas e movimentos sociais por direitos em toda a esfera social e educacional brasileira. Nesta linha, Arroyo (2013, p.11) também destaca que:

O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente. Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas [...] Essa diversidade de lutas postas na sociedade em tantas fronteiras e territórios por direitos, por ações afirmativas terminam afetando e reconfigurando a cultura e as identidades docentes. Novos e diversos perfis de docência enriquecem e diversificam os currículos de formação.

Frente a isso, todo esse pluralismo exige a afirmação e o reconhecimento dos direitos humanos nos territórios do conhecimento e da estrutura curricular o que, por sua vez eleva a denominação da universalidade do próprio conhecimento em conteúdos emancipatórios da formação docente/ do pedagogo.

- **UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (*campi* Seropédica e Nova Iguaçu – IM/UFRRJ – Instituto Multidisciplinar)**

Na UFRRJ (*campus* Seropédica), a disciplina é denominada *fundamentos metodológicos da Educação Especial* e seu conteúdo teórico é abordado aspectos relacionados: a educação e diversidade; a inserção social do PNEE (Portador de Necessidades Especiais: visuais, auditivas, mentais, físicas, múltiplas); perspectivas históricas e conceituais; a Declaração de Salamanca (1994) e a educação para todos (1990); a questão da inclusão; a pesquisa e as análises teórico-metodológicas sobre o Plano Nacional de Educação. Entretanto, dentre todas as Universidades públicas presenciais do RJ pesquisadas sobre o currículo na modalidade Educação Especial é a única que possui a carga horária de 45 horas sendo ministrada no 3º período do curso de licenciatura em Pedagogia. O privilégio, portanto, dessa

disciplina no curso torna-se isoladamente desconsiderado do contexto didático-pedagógico na formação do licenciando em Pedagogia, pois o desenho curricular passa a ter estratificações/hierarquizações que pulverizam/diminuem o conhecimento. Conforme nos destaca Macedo (2013, p.18) que:

O cultivo de compreensões como essas e da aceitação fácil de inovações apenas comprometidas ou reduzidas a delírios pedagógicos só favorecem as elaborações modelizadas de intelectuais delirantes e descomprometidos com as consequências sociais da educação, ou dos *experts* de gabinete, em geral, simpáticos às compreensões reducionistas (tecnicistas) de currículo, porquanto ficam à vontade em trabalhar e prescrever através de seus modelos pretensamente “aplicáveis”. Isso se torna relativamente fácil porque estamos ainda vivendo num *ethos* e num *habitus* sociopedagógico que dá preferência ao modelo, à coisa e ao sistema pré-montado, em detrimento das pessoas, suas demandas formativas, referências culturais e históricas; em detrimento dos contextos e seus interesses indexalizados ao complexo mundo do trabalho e da produção.

O currículo constitui um protótipo do conhecimento como resultado da reprodução e legitimação que o submete a lógica e ordenamento do mercado (ARROYO, 2013). Logo, “a filosofia oficial serve a ciência que funciona dessa maneira. Ela deve, como uma espécie de taylorismo do espírito, ajudar a aperfeiçoar seus métodos de produção, a racionalizar a estocagem dos conhecimentos, a impedir o desperdício de energia intelectual” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p.226).

O modo organizativo do presente currículo acaba formando indivíduos para as competências mensuráveis o que, por sua vez, carrega um aligeiramento presente na formação inicial do pedagogo. É um significado desestabilizador no padrão de conhecimento que envolve o sistema de mercado de trabalho em seu *modus operandi* em torno da fragmentação dos saberes, de tal modo que os processos formativos ficam tolhidos pelo autoofuscamento da dinâmica social e econômica da sociedade contemporânea. Nessa concepção, há uma “tecnização do conteúdo nos programas de educação do professor, no sentido de que a reflexão social e a compreensão crítica sejam praticamente erradicadas dos cursos” (LISTON & ZEICHNER, 1991; APPLE, 2001; JOHNSON ET AL., PRELO).

A formação para o trabalho com vislumbre ao capital/produção corporificou os currículos das instituições de ensino em aligeirados e pautados no reducionismo técnico do conhecimento possibilitando uma concepção acrítica no processo formativo dos profissionais da educação. O que, por sua vez, Maar (1992, p. 186) evidencia que a formação representa nesse sentido uma:

[...] incompletude, pela metade – e a plena validade do processo formador como tal, ainda que travado. Esta última componente ficaria prejudicada na opção por ‘pseudo-formação’ [...] em que se indicaria um ‘faz de conta’ formativo, como se tratasse de

pretender algo que não é. A semiformação ocorre realmente, mas travada. É uma formação falsa enquanto processo formador, da ilustração e sua articulação entre dominação e autonomia. Mas, é uma formação verdadeira, real, que se desenvolve apenas uni-lateralmente: só no âmbito da dominação.

Além disso, corroborando com tal pensamento acima, Santos (2005, p. 150) adverte que:

A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização.

Diante disso, os cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas brasileiras no contexto contemporâneo continuam obrigando os currículos a se (re) significarem enquanto instrumento de práxis (prática e reflexão) dos conhecimentos epistemológicos, científicos e pedagógicos nas formações iniciais dos docentes/pedagogos. Pois, não se pode atribuir na concepção curricular o saber divorciado do pensamento e da ação na formação do indivíduo, mas antes "um comportamento que esteja orientado para a emancipação, que tenha por meta a transformação do todo, (e que) pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente" (HORKHEIMER, 1987, p. 45).

Além disso, conforme Tyler (1978, p.30) destaca:

Um programa educacional não é eficaz quando se empreende tanta coisa que muito pouca é realizada. É essencial, por conseguinte, selecionar o número de objetivos que podem realmente ser atingidos num grau significativo dentro do tempo disponível, e que esses sejam objetivos realmente importantes. Mais ainda: o conjunto de objetivos deve ter alto grau de coerência, a fim de que o estudante não seja lançado em confusão por padrões contraditórios de comportamento humano.

Portanto, é importante que a unidade e coerência tanto dos conteúdos quanto da presente carga horária da disciplina dê conta da formação possível que se deseja nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro. Sobretudo, na possibilidade de que esses conteúdos não sejam comprimidos por práticas austeras que levam ao *ethos* da disciplinarização, "contribuindo para a estabilidade da fragmentação por nós vivenciadas como uma maneira predominante de formação" (GOODSON, 1997 apud MACEDO, 2013, p. 49)

Na UFRRJ, *campus Nova Iguaçu*, a disciplina é denominada *Educação Especial* e tem uma carga horária de 60 horas, sendo ministrada no 6º período do curso de licenciatura em Pedagogia. Na descrição do ementário encontramos aspectos relacionados a história da formação do campo conceitual referente à Educação Especial; políticas e estratégias de inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais na rede de educação básica; análise crítica dos princípios e procedimentos da análise funcional do comportamento aplicado à Educação Especial. Depreende-se pelo presente currículo que há uma conceituação maior sobre a Educação Especial com relação a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, o campo teórico perpassa desde a visão sistêmica da fundamentação da Educação Especial em interlocução com as políticas públicas.

Pondo em análise todas essas evidências destacadas anteriormente, as Universidades são as mesmas, porém apresentam contextos micros/macros totalmente dissociados da perspectiva curricular em seus cursos de licenciatura em Pedagogia no que tange a modalidade Educação Especial. A centralidade na organização curricular desses cursos nas referentes Universidades é de um “contexto poderoso e não-inocente”, pois o currículo é um artefato marcado por intencionalidades de poder e cultura de uma dada sociedade. Em vista disso, no campus Nova Iguaçu também é perceptível que a disciplina é somente ministrada quase no final do curso (6º período), no qual, o licenciando já teve a experiência de fazer o estágio supervisionado na Educação Infantil (5º período). Afinal, será que realmente as tessituras das formações iniciais estão sendo atendidas com vistas a pluralidade humana? O currículo está sendo pensado no para quê e por que ensinar na perspectiva formativa das práticas pedagógicas no cenário escolar contemporâneo? O currículo, por sua vez, mostra uma fronteira – território de poder na dinâmica de um conhecimento normatizante, reducionista e hierarquizado, sendo que o “para quê” já não se torna evidente (ADORNO, 1995).

Desta forma, o significado que caracteriza de forma marcante o currículo é que onde há saber, há poder (MACEDO, 2013). Logo, “o currículo é uma prática socialmente construída [...] a aprendizagem está enraizada em relações de poder, e desse modo aponta para a responsabilidade profissional de compreender a pedagogia como contendo visões de mundo e ações práticas a fim de produzir e reproduzir esse mundo” (MATE, 2011, p. 67).

Faz-se necessário o diálogo dentro dos espaços acadêmicos no que tange a reformas curriculares, a fim de que possibilite a interação entre todos os profissionais acadêmicos na criação de uma vontade política e crítico – reflexiva que transcenda no viés da simplificação e clareza dos conteúdos abordados no currículo no processo formativo do pedagogo/professor.

Por isso, é importante pontuar que o currículo na modalidade Educação Especial nos presentes cursos de licenciatura em Pedagogia transcenda os saberes e fazeres na possibilidade de um conhecimento emancipado, no qual não haja fragmentação nas formações, ou seja, padronizados conceitos fundantes no *habitus* do utilitarismo técnico irrefletido dos saberes epistemológicos, científicos ou filosóficos.

- **UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Campus Maracanã, São Gonçalo - Faculdade de Formação de Professores e Faculdade de Educação da Baixada Fluminense)**

Na UERJ, *campus Maracanã*, a disciplina intitula-se *questões atuais em Educação Especial* com uma carga horária de 60 horas, sendo ministrada no 3º período no curso de licenciatura em Pedagogia. No conteúdo da ementa estão assuntos embasados em torno da: introdução à discussão sobre a temática da Educação Especial; evolução histórica da Educação Especial e da construção social e histórica do conceito de deficiência; políticas públicas de Educação Especial; os novos paradigmas da integração/inclusão; características predominantes do processo ensino-aprendizagem de alunos com diferentes necessidades especiais; análise de projetos para a educação deste alunado numa proposta inclusiva; formação/capacitação docente para a educação inclusiva. Convém ressaltar que na matriz curricular essa disciplina é obrigatória, no entanto, quando recebemos a ementa a disciplina está marcada como eletiva definida.

É fácil compreender que o presente currículo enfatiza a importância de colocar em pauta questões que perpassam na atualidade com relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, sobretudo, nas políticas públicas de Educação Especial. Todavia, ainda há resquícios de uma formação conceituada de Educação Especial configurada como aspecto central da educação inclusiva. Por mais que se tenham influências da Declaração de Salamanca (1994), não quer dizer que a Educação Especial seja o escopo da educação inclusiva, visto que na presente Declaração o princípio está caracterizado de que **todas as escolas** devem se adaptar a **todos os estudantes** independentemente de suas condições fisiológicas, sociais, linguísticas, entre outras. Afinal, é uma formação somente para a inclusão dos estudantes com deficiências ou para TODOS os estudantes com ou sem deficiência? A interpretação que se faz é que ao mesmo tempo que o currículo apresenta sua objetividade, “mascara” uma realidade segregada ao enfatizar em um dos seus tópicos na ementa a formação docente para a educação inclusiva, enfatizando a Educação Especial como exclusividade da própria inclusão. Diante desse quadro,

“a inclusão é mais que um modelo para a prestação de serviços de Educação Especial. É um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do exceção” (SKRTIC, 1994 apud STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 31).

Quanto a isso, também nos adverte Adorno (1987, p. 289):

O que na indústria cultural se apresenta como um progresso, o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante; em toda parte a mudança encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças como na própria motivação do lucro desde que ela ganhou ascendência sobre a cultura.

Dessa maneira, a educação inclusiva ainda projetada como um núcleo exclusivo da Educação Especial abriu trincheiras de uma descrição invertida em seu contrário, isto é, uma formação que se desdobra às forças repressoras do mercado/do capital e que se deixa apagar pelo que ela mesma projetou: o princípio da segregação pela negação aos outros que não são incluídos. Eis o círculo vicioso projetado entre as Universidades – escolas – docentes – sociedade.

No que concerne a isso, é necessário que os currículos se pautem pela universalidade do termo inclusão a partir da conscientização de educação de **TODOS** para **TODOS**. Essa miopia invisível que sabota a Educação Especial como essencialidade da educação inclusiva revela um contexto de um currículo que se converte em obstrutor da realidade, isto é, formador e deformador. Pois, “o *preparar para* tem merecido mais destaque nos currículos do que *o saber sobre*” (ARROYO, 2013, p. 110, grifos do autor). Apesar da educação inclusiva estar imbricada a Educação Especial, sua ideologia não pode ser mensurada somente ao contexto da deficiência nos cursos de formação inicial das licenciaturas em Pedagogia o que, por sua vez, resulta em uma semiformação generalizada e de uma autoconservação do termo/conceito inclusivo objetificado somente no contexto da Educação Especial.

No que diz respeito a UERJ *campus Baixada Fluminense*, a disciplina tem como título *Educação Inclusiva* com uma carga horária (60 horas – teórica; 30 horas – prática, perfazendo um total de 90 horas), sendo ministrada no 7º período do curso de licenciatura em Pedagogia. É a única universidade que possui o currículo no que tange a modalidade de Educação Especial com uma carga horária maior que as outras universidades pesquisadas. No conteúdo do ementário destacam-se: a educação social do estigma que cerca o indivíduo – preconceitos,

estereótipos e segregação; Fatores culturais, econômicos, políticos, ideológicos, determinantes na Educação Inclusiva; Análise das políticas de enfrentamento da diferença e da desigualdade frente ao contexto histórico – social – diretrizes, ações e estratégias; Aspectos históricos do racismo; O contexto social e a discriminação racial; A identidade cultural nacional; Identidade e etnia; Valores culturais, linguagem e afirmação sócio-existencial; O direito à diferença; A escola e a reprodução das diferenças.

É nítido que o conceito de educação inclusiva foi tomado também pelo de Educação Especial. E a nitidez é tão contraditória que se denota na ideia da organização estrutural do currículo entre o que é descrito no ementário e o que é descrito nas referências da presente disciplina. Esse currículo explicitamente destaca a educação inclusiva referente aos conceitos de etnias, racismos e identidades culturais. Entretanto, o ocultamento ofuscado se faz presente entre a ementa e a bibliografia. Pois, não há menção de referências atribuídas aos aspectos das identidades e etnias, sobretudo, aspectos relacionados ao contexto étnico- racial. O que se apresenta são três referências enfatizando a Educação Especial, uma relacionada à inclusão e três relacionados ao contexto do desenvolvimento da aprendizagem.

Incisivamente, percebe-se a desvalorização da presente disciplina sendo também praticamente consolidada no final do curso (7º período) e a fragilidade da formação em sua desordem estrutural entre a educação inclusiva e a Educação Especial. O que há por trás desse ocultamento que é evidenciado entre o que é incluído e não incluído na esfera da sociedade brasileira e nas instituições de Educação Básica e Ensino Superior? A inclusão só se destina aos negros e aos deficientes? E os quilombolas, indígenas, LGBTQs, gênero, população do campo, enfim, toda a universalidade humana, onde se encontram? Paralelamente a essas indagações e reflexões, Horkheimer e Adorno (1973, p.203) destacam que:

Os indivíduos sentem-se, desde o começo, peças de um jogo e ficam tranquilos. Mas, como a ideologia já não garante coisa alguma, salvo que as coisas são o que são, até a sua invidade específica se reduz ao pobre axioma de que não poderiam ser diferentes do que são. Os homens adaptam-se a essa mentira, mas, ao mesmo tempo, enxergam através do seu manto.

O que se coloca em evidência é a característica do ocultamento do poder de grupos seletos em detrimento de outros. Pois, o currículo pode servir de acordo com os interesses de um determinado grupo/instituição sustentado tanto por uma formação utilitarista quanto segregacionista para a formação do indivíduo. Assim como, nos diz Macedo (2013, p. 25) que o currículo:

[...] de forma ideológica e, neste sentido, veicula “uma” formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos) nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas). É nestes termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. É aqui que o currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes. Neste movimento, cultiva “uma” ética e “uma” política, ao fazer e realizar opções epistemológicas, pedagógicas, ao orientar-se por determinados valores.

O currículo, portanto, é um “espelho” das relações de poder que se configuram nas instituições tanto de Educação Básica quanto do Ensino Superior, sejam elas de “encantamento” ou “ofuscamento” do conhecimento. E isso requer a compreensão da dominação em suas múltiplas dimensões e esferas de opressão que se predominam nos contextos macros/micros da sociedade contemporânea.

Nesse intuito, o que é padronizado com maior ênfase na educação inclusiva é um recorte do que seja inclusivo, complexificando o conceito em maior observância à deficiência, ou seja, uma formação autoritária pelos princípios da estigmatização do conhecimento/da diferença. Dentro dessa perspectiva, Adorno e Horkheimer (1985, p. 20) destaca que:

O Esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador comporta-se com os homens. Este os conhece na medida em que pode manipulá-los. O homem da ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que o seu em si torna-se para ele. Nessa metamorfose e essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação.

Ante o exposto, o componente ideológico da formação dos pedagogos/docentes no presente currículo da UERJ (*campus* Baixada Fluminense) é a fetichização do conhecimento que aparenta ser o que de fato não é, revelando conteúdos didáticos – metodológicos que compõem e se contrapõem. Essa tensão se polariza em regras estabelecidas no currículo legitimando um conhecimento científico razoável/ não razoável através da hierarquização de objetivos intencionalizados por poderes a fim de que seja um instrumento para a regulação do próprio conhecimento. Assim, sistemas de ordem, apropriação e exclusão dos conhecimentos são efeitos regulatórios dentro da ótica capitalista.

É necessário (re) pensar em nossas identidades profissionais, pois o contexto atual nos direciona a práticas voltadas para a universalização dos saberes, em que toda a diversidade humana seja contemplada nas estruturas educacionais e na sociedade brasileira. Portanto, “a consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica

imane, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento” (ADORNO, 1995, p. 183).

Na análise do currículo da UERJ, *campus São Gonçalo*, a disciplina se intitula *Educação Especial para alunos de Pedagogia*, cuja carga horária é de 60 horas e ministrada no 4º período. Além disso, é importante assinalar que na matriz curricular se destaca outro título da disciplina “Educação Especial” e na ementa se encontra o título “Educação Especial para alunos de Pedagogia”. No ementário os conteúdos abordados são: O sujeito portador de necessidades educacionais especiais; A Política Nacional de Educação Especial: legislação, princípios básicos e modalidades de atendimentos; A educação do sujeito portador de necessidades educacionais especiais: procedimentos pedagógicos.

Cumprido assinalar que a presente ementa enfatiza o conceito de Educação Especial em sua centralidade didático-pedagógica, no entanto, em sua estruturação curricular há uma segregação de conhecimentos dentro da própria universidade e no curso de licenciatura em Pedagogia, enfatizando uma Educação Especial codefinida em formato fechado e padronizado da disciplina. Também é importante destacar que na pesquisa realizada dessa instituição, há uma eletiva universal denominada Educação Especial com uma carga horária de 60 horas, no qual todos os estudantes de outros cursos podem se inscrever, até os licenciandos em Pedagogia.

Eis que no presente currículo há uma segregação imposta não dos estudantes com deficiências, mas dos licenciandos em Pedagogia que fazem a respectiva disciplina com um tom de exclusividade para o campo da Pedagogia. Tal perspectiva revela que a formação do licenciando em Pedagogia ainda converte-se em opacidade e com prejuízos significativos nas práticas e saberes curriculares, seja pela banalização da Educação Especial como sinônimo da educação inclusiva ou pela própria segmentação/fragmentação/segregação institucional no Ensino Superior, delimitando o currículo da disciplina de Educação Especial para os licenciandos de Pedagogia.

Nesse âmbito, que saberes legitimados são marcados para o curso de licenciatura em Pedagogia e não para os outros cursos dessa referida instituição? A Educação Especial é somente atribuição específica do curso de licenciatura em Pedagogia? Que saberes teóricos estão sendo consolidados na formação dos pedagogos/docentes para a inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas públicas regulares, se a própria instituição inflaciona/segrega o conhecimento dentro da própria exclusão nos seus respectivos cursos de licenciaturas/graduação? Conforme destaca Macedo (2013, p.144):

[...] o significado de *formação* se constitui ainda numa certa *opacidade* com prejuízos significativos para as nossas práticas [...] Proposições e práticas de formação comumente mergulhados numa nebulosidade feita de fragmentos conceituais reduzidos a facetas técnicas, pouco dialogicizados, não tensionados em termos elucidativos, diria mesmo despreocupados, restam pairando nos nossos campos de reflexão educativa (Grifos do autor).

O currículo é padronizado conforme uma segmentação e fragmentação de conhecimento de um determinado grupo que o transgride na consolidação de uma formação danificada – semiformativa acrítica. Depreende-se que a universidade está se tornando mera “prestadora de serviços educacionais” para a formação dos docentes/pedagogos relegando/regulando o seu papel social de universalidade do conhecimento em uma acriticidade de modernização conservadora, sobretudo, na fragmentação identitária com base no próprio título do currículo: **Educação Especial para alunos de Pedagogia.**

A partir dessa perspectiva é preciso se apropriar da dimensão do termo currículo como processo reflexivo formativo *intercrítico* (MACEDO, 2013) nas instâncias acadêmicas ao invés de somente aplica-lo em termos de racionalidade técnica centralizada do conhecimento. Pois, “quanto mais a máquina do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38). Deste modo, as Universidades têm o compromisso de formar pedagogos/docentes críticos e emancipados para atuar nas instâncias educacionais e não obstruir a formação na mera reprodução de uma consciência utilitarista e gerencial do conhecimento para atender somente às demandas do mercado. Por isso, conforme Apple (2005, p. 81-82) destaca:

Se não levarmos a sério o avanço e a melhoria dessas habilidades e tendências, podemos estar criando um espaço que, previsivelmente, estará cheio de pessoas leais a estímulos neoliberais e gerenciais. A questão é se precisamos ou não de responsabilidade, mas os tipos de lógicas de responsabilidade e para quem ela está orientada, que tende agora a guiar o processo de escolas públicas e instituições de ensino superior.

Dessa forma, o currículo não deve ser concebido como um mero instrumento aplicável, ele deve ser refletido subjetivamente pelos indivíduos que o constroem e pelos que participam da apropriação dos conhecimentos interfecundados nos processos formativos. Tais espaços acadêmicos da **UERJ – campi Baixada Fluminense e São Gonçalo** propagam e disseminam seletivamente o controle do conhecimento, tornando-se conservadores a ponto de incluir/excluir o que está fora ou dentro do currículo e do próprio curso. Portanto, é fundamental não perder de vista que os processos das regulações e dinâmicas institucionais

acadêmicas são impactados por pressões às necessidades do mercado/ da fluidez/ do capital que controla a circulação de certas formas de conhecimento em certos contextos educacionais (APPLE & BURAS, 2008).

Nesse intuito, a compreensão dos diferentes contextos que envolvem a sociedade em sua diversidade humana possibilita a desconstrução da hegemonia e infere outras matrizes e percepções que descortinam os elementos que promovem o ódio, o preconceito, o estereótipo, etc. E a formação inicial do pedagogo/docente nas instituições de Ensino Superior precisa dar lugar ao campo curricular no que tange a disciplina de Educação Especial na articulação universal e crítica dos saberes (MACEDO, 2002), cuja formação também em outros cursos de licenciatura possibilite a intervenção de pensar sob o pensar nas práticas pedagógicas em seu devir. Logo, “essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação” (ADORNO, 1979, p. 120).

- **UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense**

O presente currículo da UENF intitula a disciplina como *Educação inclusiva: prática do respeito à diversidade*, com uma carga horária de 68 horas sendo ministrada no 6º período do curso de Licenciatura em Pedagogia. Na ementa da disciplina os conteúdos teóricos abordados são: Inclusão/exclusão social - Conceitos fundadores; Quem são os excluídos?; As Ações Afirmativas e o direito à Educação Política Nacional de Educação Inclusiva; Decreto 3298/1989; Gestão Escolar Inclusiva; Práticas educacionais inclusivas na sala de aula.

O presente currículo também constitui um problema na conceituação do que seja educação inclusiva entendida como Educação Especial, visto que na composição dos conteúdos programáticos destacam mais o estudante público-alvo da Educação Especial. Além disso, há referências preocupantes no conteúdo programático no sentido da pergunta feita: quem são os excluídos? São somente as pessoas com deficiências? Como também há na bibliografia somente uma indicação de leitura sobre o preconceito linguístico – o que é e como se faz? Assim, a dinâmica do currículo cria uma espécie de homogeneidade na perspectiva de não reconhecer a totalidade das diferenças, o que caracteriza um currículo que foi cindido pela metade, ocultando outros segmentos que fazem parte da sociedade (negros, indígenas, gênero, diversidade sexual/religiosa, do campo, etc). Desse modo, isso “remete” até hoje, simultaneamente, a estruturas dadas aos indivíduos num certo sentido de uma ordem heterônoma, e por isto conjuntural, em relação à qual ele pode se formar. Por isto, no momento

em que a formação ocorre, ela já não existe. Em sua origem “o seu desaparecimento já está dado” (ADORNO, 1979, p. 104).

Tal concepção de currículo representa uma perda da capacidade de condução do processo formativo ao segmentar e fracionar um conhecimento tornado como legítimo, isto é, que levam a concepções de educação inclusiva consagrada como campo exclusivo na modalidade Educação Especial. Seguindo esse pensamento, Arroyo (2013, p. 17) destaca que:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

O currículo tende a ser vinculado por uma ideologia de conhecimento no princípio da inclusão entre o “negado” e “não-negado” que se aprofunda na homogeneidade de desvinculação da experiência viva da diversidade humana. Para tal, o currículo e a formação do docente/pedagogo resultam em uma racionalidade instrumentalizada e um semi-humanismo que leva ao fetichismo da educação e da formação do indivíduo.

Conforme nos destaca Adorno (1979, p. 120):

Ao progresso, à categoria do novo, está misturado como fermento um acréscimo de barbárie [...] Haveria que se visar uma situação em que a cultura não é idolatrada, conservada como resto, nem eliminada, mas que se encontra acima da oposição entre cultura e incultura (no plano subjetivo), entre cultura e natureza. Isto significa que não apenas deve se romper a concepção da cultura absolutizada, mas também que sua concepção como dependente, como função da práxis não deve ser hispostasiada, enrijecida como tese não dialética.

A modalidade educação especial se personificou no currículo do referido curso de licenciatura em Pedagogia em educação inclusiva na contemporaneidade. Entretanto, não deve ser idolatrada e conservada. Isto significa romper com outros segmentos que compõem a sociedade como um todo. Portanto, a educação inclusiva não é um conceito restrito da Educação Especial, pois ela visa outros campos, extensões e várias concepções humanas e presentes no contexto da sociedade. Como também, deve ser problematizada no plano macrossocial do princípio de uma educação para *todos*. Então, “reconhecer essas presenças afirmativas será fortalecer sujeitos e seus reconhecimentos. Será enriquecer os currículos e a

docência, as políticas e as teorias educativas e didáticas” (ARROYO, 2013, p.61). Entendendo, como o autor, que é importante estruturar as concepções da modalidade Educação Especial x educação inclusiva como antônimos em sua análise conceitual, mas que partem do mesmo pressuposto: **direito na/para educação de todos/as**.

Um currículo desprovido de experiências humanas se transforma em conceitos superficiais que tendem a transformar as formações dos docentes/pedagogos em possibilidades rasuradas para a sensibilidade e a emancipação humana. Dessa forma, o currículo secundariza ou invisibiliza outros conhecimentos tornando-os supérfluos o que, por sua vez, determina um “arquetipo do poder” selecionando o que é cabível/legítimo e marginalizando outros conhecimentos. Logo, se dimensiona como um conhecimento especializado/arbitrário pela imposição de interesses específicos.

O campo do conhecimento, portanto, se transformou em um saber segregado, controlado e subordinado pelas relações econômicas e de cunho técnico – científico (visão utilitária como valor simbólico e material), um conhecimento “cifrado” com vistas a atender o capital cultural. O que, por sua vez, Arroyo (2013, p. 49) corrobora que:

Estamos um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicas foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação. A essa relação política é submetida a produção, acumulação e apropriação, transmissão e aprendizado desse conhecimento. A sacralização dos rituais de passagem tão seletivos e segregadores são impostos à escola e à docência pela persistência de rituais e relações segregadoras na sociedade. O campo do conhecimento foi submetido aos padrões segregadores. Perdeu autonomia. Conhecimento sacralizado vira elitizado, segregador e controlador.

Quanto mais cultuada o conceito de educação inclusiva como sinônimo da modalidade Educação Especial, mais controle e segregação há sobre o conhecimento a ser difundido nas instâncias de Ensino Superior de tal modo que o currículo passa a ser concebido como “pista de corrida” (SILVA, 1999), em que os “carros” (conhecimentos) têm movimentos de marcha a ré (regridem) em uma formação acrítica do conhecimento não-esclarecido.

Sobre isso, Macedo (2013, p. 103) nos traz a tona que:

Essa inspiração pedagógico – curricular parte da premissa de que nossa educação não é igualitária e justa, e que se faz necessário trabalharmos em todas as dimensões para a conquista de um ato educativo pautado nas *diversas justiças* negadas pelo modelo opressivo do capitalismo e das sociedades autoritárias; deverá existir cenários formativos que permitam a errância, a transgressão, a emergência da diferença,

sempre problematizados e enraizados na responsabilidade social de uma educação para a dignidade humana (Grifos do autor).

Tal constatação confirma que é necessário trazer à tona vozes e culturas negadas que são invisibilizadas no currículo. E esses conteúdos estão ocultados propriamente do que se intitula nos presentes currículos como educação inclusiva, o que demarca a inclusão como uma palavra sinônima e rotulada, somente atribuída às pessoas com deficiências, tornando silenciadas outras (os) concepções/conhecimentos de outros grupos minoritários e/ou marginalizados no princípio educativo da inclusão.

Sendo assim, Santos (2007, p. 89) nos diz que:

O importante agora é ver como o fato de se passar muito facilmente do sistema de desigualdade ao sistema de exclusão está produzindo uma situação nova, que é essa de haver brutais desigualdades sociais que são invisíveis, que estão aceitas, que estão naturalizadas, ainda que se mantenha a ideia democrática, o Estado democrático.

Nesse sentido, a educação inclusiva é um princípio educacional macrossocial que é pautado pela garantia de escolarização a todos/todas, sem deficiências ou com deficiências, onde a formação do docente/pedagogo esteja alicerçada pelas leituras de mundo distintas, a fim de possibilitar práticas e reflexões pedagógicas para a universalização pluri – macro/micro humana. Pois, “uma sociedade emancipada não seria, todavia, um estado uniforme, mas a realização do geral na conciliação das diferenças.” (ADORNO, 1993, p. 92).

Carece-nos, no entanto, esclarecer que Universidade e conhecimento são duas características que possibilitam o avanço do saber científico, da descoberta e das relações universais dos saberes e fazeres epistemológicos, políticos e filosóficos. Nesse intuito, a formação inicial dos docentes/pedagogos nas Universidades públicas do Rio de Janeiro não podem se apropriar de dimensões que levem a instrumentalização técnica pedagógica (DAMASCENO, 2006) a fim de que seja uma formação rasurada com início, meio e fim em si mesma. Mas, que se apropriem das potencialidades trans – formacionais no sentido de uma práxis significativa, em ampla conectividade e interatividade, transformando possibilidades de conhecimento em emancipação e transformação do indivíduo pela reflexão crítica do/no saber para uma sociedade humana e democrática, com ênfase na emergência para a leitura de mundo das diferenças. Trata-se, portanto, de refletir a ótica dominante e compreender a visão pelo olhar do subalternizado.

Eis o grande desafio dos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro apresentarem em seu desenvolvimento didático – curricular da modalidade Educação Especial, de forma que consubstancie os saberes e fazeres dentro de uma ótica que possibilite uma formação docente e pedagógica de forma emancipada e crítica de seus conhecimentos, cujos desafios emanam as demandas de um mundo contemporâneo e complexificado pelas relações políticos – econômicas e que tende a silenciar a voz dos excluídos/ oprimidos nos currículos educacionais e na sociedade.

Conforme Arroyo (2013, p. 75-76) nos adverte:

Chegamos a uma relação muito delicada e tensa na história de nossa formação: os professores, as escolas e conhecimentos de currículo são prestigiados ou desprestigiados e marginalizados dependendo das experiências sociais, humanas que os produzem. Que por sua vez dependem do reconhecimento, desconhecimento e até segregação dos coletivos sociais, humanos [...] Disputa que faz parte da história dos currículos, da legitimidade ou ilegitimidade, presença ou ausência de uns ou outros conhecimentos nos currículos. Que faz parte da história do silenciamento, segregação política e social dos coletivos populares, dos trabalhadores e dos saberes e valores do trabalho e da cidadania.

Em síntese, há que se compreender a educação no sentido de desbarbarizá-la, onde a formação seja uma prática efetiva que não coadune com o *status quo* sob a ótica vigente da hegemonia, mas de pensar a educação para a contradição e resistência a fim de desvelar e para responder aos desafios que o mundo contemporâneo lhes oferece, num nível considerável e máximo de configuração de poder, de contradições e tensões (MACEDO, 2013).

[...] Como forma particular imprimida a uma matéria específica, essa relação não é mera extensão ou expressão imediata das condições sociais que permitem engendra-las. Como momento particular e, portanto, qualitativamente diferenciado do todo, ela não fica reduzida a reafirmá-lo no que tem de mais geral, mas é sua negação. Mas não é negação formal, externa, e sim negação plena de conteúdo social.

Theodor Adorno

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o pensamento de Adorno, a releitura da disciplina na modalidade Educação Especial como educação inclusiva se faz necessário nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro. A identidade ideológica do conceito de educação inclusiva no contexto contemporâneo possibilitou o reducionismo (negação plena de seu conteúdo social) por outro na esfera da Educação Especial (fator social e cultural simbólico). E sua consequência, portanto, é o de caracterizar em seu sentido epistemológico a centralidade da presente modalidade Educação Especial o que, por sua vez, gera um próprio universo de significados distintos e práticas teóricas nas Universidades em seus cursos de licenciatura em Pedagogia.

Dessa forma, esse estudo se afirma sob a ótica de superação da barbárie que ainda se manifesta nos contextos formativos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, sobretudo, nos currículos da disciplina no que tange a modalidade Educação Especial nas Universidades públicas do Rio de Janeiro. Nessa direção, é necessário romper com a homogeneização de uma perspectiva “monocultural” da educação inclusiva consagrada como Educação Especial, o que, por sua vez, caracteriza-se por uma intencionalidade política representada por uma identidade social. Como também, o aligeiramento e a fragmentação curricular presente nos currículos da modalidade Educação Especial, o que contribui para a deformação acrítica da uniformização do conhecimento nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Neste trabalho, analisamos a política curricular no que tange a disciplina da modalidade Educação Especial presente nos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro (UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Federal Fluminense – UFF (Campus Gragoatá /Niterói, Santo Antônio de Pádua e Angra dos Reis);

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (Campus Seropédica e Nova Iguaçu – IM/UFRRJ – Instituto Multidisciplinar); Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Campus Maracanã, São Gonçalo - Faculdade de Formação de Professores e Faculdade de Educação da Baixada Fluminense); Universidade Estadual Norte Fluminense – UENF), tendo como objeto central a formação dos docentes/pedagogos com vistas a atuação nas escolas públicas regulares para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Além disso, este trabalho possibilitou refletir criticamente sobre as concepções entre Educação Especial e educação inclusiva acerca de suas aceções político – curriculares estruturais e didático-pedagógicas em seus contextos macro/micro do Ensino Superior, no que concerne a formação possível dos docentes/pedagogos na atualidade.

A Teoria Crítica da Sociedade, com base no pensamento de Theodor Adorno, além das contribuições de outros teóricos no campo do currículo como Macedo (2013), Silva (1999), Apple (2005), entre outros, nos apoiaram no processo analítico/reflexivo/crítico sobre o currículo da modalidade Educação Especial nos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas do Rio de Janeiro, sobretudo, para a contradição e resistência com vistas a uma formação política-crítica emancipada para a condição humana.

Mais do que isso, este trabalho colabora no sentido de possibilitar para o fim da perpetuação da falsa consciência sobre a modalidade Educação Especial entendida como educação inclusiva nos contextos formativos dos cursos de licenciatura em Pedagogia nas Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro, considerando que a educação inclusiva é um princípio educativo e não uma modalidade que se designa para a totalidade macro da diversidade humana, a fim de propiciar o enfrentamento para as desigualdades sociais, bem como o preconceito, favorecendo a inclusão de todos (*com ou sem deficiências*) em todos os níveis, modalidades e etapas da educação brasileira. Conforme Peças (2003, p. 143) enfatiza:

A escola inclusiva reivindica uma matriz cultural e uma cultura organizacional. Não se reduz a uma técnica, a um método; [...] A escola acolhedora funda-se neste paradigma: o de escola como organização de aprendizagem para todos. Neste entendimento reforçam-se dois sentidos indissociáveis para os sujeitos principais do encontro educativo: os alunos todos vão à escola para aprender; os professores são organizadores de ambiências de aprendizagem fecunda para todos.

Assim, é necessário não apenas refletir sobre a concepção curricular na modalidade de Educação Especial nesse ideário de inclusão escolar. Mas, também pensar sobre o atual estágio em que se encontram as formações nos cursos de licenciatura em Pedagogia, considerando uma formação em práticas didático-pedagógicas que levem em consideração as diferenças humanas

de forma “unitas multiplex” (MORIN, 2002) – a unidade na multiplicidade que se constitua no e com o plural – com vistas a conteúdos emancipatórios na unidade e coerência para a intervenção/atuação prática e fecunda dos docentes/pedagogos nas escolas públicas regulares brasileiras na contemporaneidade. Logo, é importante “repensar o automatismo, a linearização e a rigidez com que pleiteiam os tempos humanos e o trabalho pedagógico com eles nas instituições de formação” (MACEDO, 2013, p.124).

Nesse sentido, considerando as questões e objetivos do estudo, seguem nossas considerações finais:

- ✓ No que se refere aos currículos da modalidade de Educação Especial nos cursos de licenciatura em Pedagogia da UFRJ, UNIRIO podemos concluir que ambas são oferecidas no 4º período e que oferecem um aprofundamento maior em torno do conceito teórico sobre a modalidade Educação Especial para as práticas pedagógicas concernentes a atuação dos docentes/pedagogos nas escolas públicas regulares;
- ✓ No tocante ao currículo na modalidade de Educação Especial para a formação inicial dos docentes/pedagogos, dentre as Universidades presenciais pesquisadas, a UFRRJ (*campus* Seropédica) é a única que possui uma carga horária menor (45 horas) e a UERJ (*campus* Baixada Fluminense) é a única que possui uma carga horária maior (60 horas – teórica; 30 horas – prática, perfazendo um total de 90 horas) em seus cursos de licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, percebemos um aligeiramento/fragmentação na disciplina da UFRRJ (*campus* Seropédica) e uma junção práxis na UERJ (*campus* Baixada Fluminense). É importante se apropriar do conhecimento no sentido da práxis, em que os saberes e fazeres didático-pedagógicos no plano curricular se aprofundem nas dimensões culturais, políticas e nas práticas, desde que não sejam embasadas/rasuradas em um círculo restrito e contraditório do que seja conceituado como Educação Especial na perspectiva inclusiva, como propriamente foi notado no currículo da UERJ (*campus* Baixada Fluminense) intitulado a disciplina como educação inclusiva;
- ✓ Sobre os currículos da Educação Especial nas Universidades públicas presenciais pesquisadas, compreendemos que a disciplina é alocada no final do curso de licenciatura em Pedagogia depois dos estágios obrigatórios (Educação Infantil –

precipuaemente) nas matrizes curriculares de algumas Universidades públicas do RJ, a destacar: UENF – 6º período – Educação inclusiva: prática do respeito à diversidade; UFRRJ – 6º período – Educação Especial; UERJ (*campus* Baixada Fluminense – encontrada no 7º período – Educação inclusiva); UFF (*campus* Angra dos Reis – 7º período - Educação Especial e inclusiva I); UFF (*campus* Santo Antônio de Pádua – 8º período – Educação inclusiva). Desse modo, descaracteriza o processo formativo e curricular alocando um conhecimento que deveria ser importante antes do estágio curricular obrigatório, uma vez que essa disciplina é da maior importância para a formação dos docentes/pedagogos nos estágios que são realizados durante o curso de licenciatura em Pedagogia;

- ✓ Do ponto de vista político, dentre as Universidades pesquisadas algumas intitulam em suas ementas/currículos a Educação Especial como sinônimo da educação inclusiva, entre elas: UENF – Educação inclusiva: prática do respeito à diversidade; UERJ (*campus* Baixada Fluminense – Educação inclusiva); UFF (*campus* Angra dos Reis - Educação Especial e inclusiva I); UFF (*campus* Santo Antônio de Pádua – Educação inclusiva). Nesse sentido, essas Universidades demonstram em seus currículos/ementas não ter apropriação sobre o significado conceitual do que seja Educação Especial e educação inclusiva, visto que em seus ementários há falta de unidade e coerência no que tange a modalidade Educação Especial sendo difundida como educação inclusiva, conseqüentemente torna-se um currículo que somente incorpora as pessoas com deficiências dentro do contexto da educação inclusiva. Entretanto, cabe destacar que a educação inclusiva não é uma modalidade, configura-se como um princípio educativo, portanto, essa visão reducionista de Educação Especial como educação inclusiva leva a uma dificuldade de distinção entre campo e noção do que seja realmente seja inclusivo no contexto contemporâneo das estruturas curriculares;
- ✓ Em relação aos currículos de Educação Especial nas Universidades públicas presenciais do RJ no que concerne aos seus cursos de licenciatura em Pedagogia, constatamos que as Universidades apresentam compreensões atitudinais/conceituais com certo “conservadorismo” acerca dos conhecimentos válidos/não válidos em suas ementas/matrizes curriculares. Como, por exemplo, a UERJ (*campus* São Gonçalo) em sua disciplina intitulada como Educação Especial para os alunos de Pedagogia, cuja

disciplina é específica para aos licenciandos de Pedagogia, o que nos leva a pensar que existe uma formação para o desenvolvimento de “competências e habilidades específicas” a um determinado grupo seletivo. Ainda que exista, não fica explícito no programa a especificidade anunciada no título da disciplina, o que nos causa um estranhamento;

- ✓ Pensamos que o debate sobre a modalidade Educação Especial e a educação inclusiva nos presente currículos/ementas/ programas analíticos dever ser (re) contextualizados teoricamente e (re) pensados criticamente em suas formulações epistemológicas, científicas e políticas a respeito do conceito do que seja inclusivo aprofundado na atualidade. Além disso, as instâncias de Ensino Superior deveriam ter uma leitura mais aprofundada das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e das políticas públicas de Educação Especial, cujo conhecimento dos documentos e da presente modalidade é de responsabilidade de todos que formam os futuros docentes/pedagogos para a atuação com os estudantes público-alvo da Educação Especial nas instâncias educativas da sociedade;
- ✓ Em relação à formação possível no atual estágio civilizatório, é imprescindível que a formação não seja voltada para o utilitarismo, ao aligeiramento e em uma aquisição de informações fragmentadas com implicações de poder subversivas, no qual as instâncias de Ensino Superior não são apenas dominadas por interesses comerciais e financeiros, como as políticas dessas instituições naturalizam e refletem. Cabe, portanto, aos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades públicas do RJ refletirem os circuitos de produção, reformulação e recepção curricular no âmbito educacional a fim de que possibilitem a relevância da educação para a emancipação e da essencialidade pluri – macro/micro humana na atualidade;

Uma nova concepção curricular no que concerne a modalidade Educação Especial para formação do docente/pedagogo se faz emergente nas Universidades públicas presenciais do Rio de Janeiro. Os currículos nos cursos de licenciatura em Pedagogia devem abrir espaços para a emergência da diversidade dos sujeitos, a fim de que suas pluralidades possam ser afirmadas e não negadas no contexto contemporâneo brasileiro. Assim, aos currículos cabe incorporar a variedade de experiências e de sujeitos sociais, políticos, culturais, étnicos, raciais

(ARROYO, 2013), sobretudo, no princípio da educação inclusiva. Portanto, o conhecimento deve ser pautado por uma polarização múltipla entre a teoria e a prática passando a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida (MACEDO & LOPES, 2002).

O presente estudo não determina o seu finalizar por aqui. É importante destacar que há escassez de pesquisas que sejam resultantes sobre a organização curricular na modalidade Educação Especial nas instâncias de Ensino Superior para a perspectiva inclusiva e em várias outras modalidades oriundas do contexto educacional.

Assim, nossa expectativa com o presente estudo é na contribuição para o aprofundamento do debate/reflexão sobre os currículos de pedagogia, com ênfase na modalidade de Educação Especial, nas Universidades públicas do Rio de Janeiro, a fim de que o processo formativo dos profissionais da educação seja um caminho de permanente aprendizado e (re) significação de práxis no espaço escolar, possibilitando o incentivo de viver experiências que favoreçam a elaboração sobre o que é pensado/praticado no cenário escolar na modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva/democrática/humana.

Por conseguinte, é primordial conceber um currículo no curso de licenciatura em Pedagogia que valorize o conhecimento das diferenças humanas, pois é na singularidade de sermos diferentes que equalizamos a possibilidade para a contradição e resistência de uma formação antiopressiva, que corta *a priori* a possibilidade da diferença e que se degrada em mera nuance no interior da homogeneidade (ADORNO, 1998).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Erziehung nach Auschwitz. In: _____. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1971.

_____. *Soziologische Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

_____. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). *Comunicação e Indústria Cultural*. 5 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987.

_____. *Minima Moralia*. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Crítica cultural e sociedade. In: COHN, G. (org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Ática, 1994b (Grandes cientistas sociais, 54).

_____. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. *Palavras e Sinas: Modelos Críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. *Teoria da semicultura*. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 56, p.388-411: Papyrus, dez., 1996.

_____. Crítica cultural e sociedade. In: *Prismas: crítica cultural e sociedade*. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

_____; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural – o iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W. *Indústria cultural e sociedade*. Tradução de Elizabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

APPLE, Michael W. *Educating the “right” way: markets, standards, god, and inequality*. New York: Routledge Falmer, 2001.

_____. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

_____; BURAS, K. L. *Currículo, poder e lutas: com a palavra, os subalternos*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel González. A função social do ensino de ciências. *Enfoque*, Brasília, ano 7, n. 40, p. 03-11, out./ dez.1988.

_____. *Currículo, território de disputa*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Decreto n.º 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abril 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 15/03/2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. (1963) Parecer n.º 251/62. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília.

_____. Congresso Nacional. *Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. (1969) Parecer n.252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. Legislação brasileira do ensino de 2º grau: coletânea dos atos federais. Brasília, DF, 1978b.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º. 8.069, de 13 de Julho, Brasília, 1990.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. *Decreto Nº 3. 956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 10. 172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Câmara da Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei. Nº 10. 436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF, 2002.

_____. *Resolução nº. 1, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: CNE/CP, 2002.

_____. *Decreto 5.296* de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Brasília, DF, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. *Decreto n.º 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2008.

_____. *Resolução n.º 4*, de 2 de Outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.

_____. *LEI Nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), MEC, 2015.

Bobbitt, John Franklin. *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio: Francisco Alvez, 1975.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, nº 68, p. 80-108, 1999.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M de. (Orgs). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, Pp. 175-189.

_____. A formação de professores no Curso de Pedagogia da/para a educação inclusiva: tensões e possibilidades em face da dicotomia generalista e/ou especialista. In: *SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: 10 anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso e formação*, 10., 2006. Anais... Vitória:, 2006.

BOOTH, Tony. Understanding Inclusion and Participation in British Schooling System. *Cambridge Journal of Education*, vol. 26, no. 1, 1996, Pp.87-99.

_____. & AINSCOW, M. *Index Para a Inclusão*. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. UFRJ: Lapeade [Tradução de M.P. Santos], 2011.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. V. 3, n. 5 Piracicaba, SP: Unimep, Pp. 7-25, 1999.

_____. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre desenvolvimento*, vol.9, n.8. São Paulo, 2001, Pp. 21-27.

_____. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002. 136p.

CARDOSO, C. *Gestão intercultural do currículo 1º ciclo*. Lisboa: Luviponte, 1998.

COSTA, V. A. da. *Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói, EdUFF, 2005.

_____; CHAVES, I. M.; CARNEIRO, W. (Org.). *Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Intertexto, 2009.

_____. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

_____. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de.; MIRANDA, T. G.; DAMASCENO, A. (Orgs.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2011. Pp. 31-52.

_____ & DAMASCENO, A. Políticas públicas de educação e inclusão: sociedade, cultura e formação. In: DAMASCENO, A.; PAULA, L. L. de & MARQUES, V. (Orgs.). *Educação profissional inclusiva: desafios e perspectivas*. Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

_____. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.28, n. 52, Pp. 405-416, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9628>>. Acesso em: 15/02/2016.

CAETANO, Andressa Mafezoni. O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialistas em educação especial ou generalistas? In: PLETSCHE, M. D & DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

CHACON, Miguel Claudio Moriel. *Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793 de 27.12.1994*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Marília.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A Declaração de Bolonha e o Sistema de graus no ensino superior. Bolonha, 2002. Disponível em: <<https://dre.pt/application/file/1817968>>. Acesso em: 15/03/2015.

CROCHÍK, J. L. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, Pp.13-22.

_____. Preconceito, indivíduo e cultura. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. Preconceito e formação. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. *Valores, preconceito e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, Pp. 17-47.

_____. Educação para a resistência contra a barbárie. *Revista Educação*, São Paulo, ano 2, n.10, Pp. 16-25, 2009.

CAIADO, K. R. M; LAPLANE, A. L. F. de. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M de. (Orgs). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, Pp. 79-90.

DECLARAÇÃO de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DAMASCENO, A. R. *A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

_____. *Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica*. Tese apresentada ao Programa de Pós graduação em Educação da FE/UFF, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, 2010.

_____. *Educação Inclusiva e a Organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico*. Rio de Janeiro: Abrece um Aluno Escritor: CAPES, 2015.

DUTRA, C.; GRIBOSKI, C. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In:_____. *Ensaaios pedagógicos: educação inclusiva direito à diversidade*. p. 17-24, Brasília, DF:[s.n.], 2006. Pp.17-24.

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

_____. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.Pp 17-27.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 23. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M de. (Orgs). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, Pp. 221- 228.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Pp 141-145.

FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

_____. BLANCO, L. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. P. 15-35.

GAMBOA, S.S. A Globalização e os Desafios da Educação no Limiar do Novo Século: Um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, J. C. (org.) *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 2001.

GOODSON, I. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997 [Tradução de Álvaro Campelo].

HORKHEIMER, M. *Teoria Tradicional e Crítica. Filosofia e Teoria Crítica*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. & ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *Coleção os Pensadores*. São Paulo: Editora Abril, 1987.

_____. & ADORNO, T. W. “Ideologia”. In: *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.

JOHNSON, Dale et al. *Trivializing teacher education*. New York: Rowman and Littlefield, (no prelo).

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*. Campinas, Cedes, n. 68, 1999, p. 163-183.

LIBÂNEO, J.C & PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LISTON, Daniel & ZEICHNER, Kenneth. *Teacher Education and the Social conditions of schooling*. New York: Routledge, 1991.

MATE, Cecília Hanna. Thomas S. Popkwitz: um historiador desafiando as convenções. In: REGO, Teresa Cristina (Org.). *Currículo e política educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Revista Educação; Editora Segmento, 2011. (Coleção Pedagogia Contemporânea)

MAAR, W. L. Adorno, Semiformação e educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, 2003, p. 459-476.

_____. A produção da “sociedade” pela indústria cultural. *Revista Olhar*, São Carlos, vol. 3, p. 84-107, 2000.

_____. Luckács, Adorno e o problema da formação. *Lua Nova: Revista de cultura e política*, São Paulo, n. 27, Pp. 171 -200, Dez. 1992.

MINTO, C. A. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação – do MEC e proposta da sociedade brasileira. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.6, n.1, p. 01-26, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000b [Trad. De Catarina E.F da Silva e Jeane Sawaya].

_____. A articulação dos saberes. In: ALMEIDA, M.C & CARVALHO, E. A. *Edgar Morin: educação e complexidade – Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002 [Tradução de Edgar de Assis Carvalho].

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002.

MACEDO, Jussara Marques de. Redefinição das políticas públicas para a formação docente na década de 1990. In: MACEDO, Jussara Marques de. *A formação do pedagogo em tempos neoliberais: a experiência da UESB*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008. Pp. 35-116.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. Inclusão social e a escola reclamada. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, I. A. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PEÇAS, A. Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva. In: *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. LINHARES, C & TRINDADE, M de N. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, A. S; *Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE): Diálogos e Fronteiras da Educação Especial a Inclusão Escolar em Nova Iguaçu/RJ*. Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade federal Rural do Rio de Janeiro no ano de 2014.

PINEAU, G. *Les histoires de vie comme arts formateurs de l’existence* [Trabalho proposto para o II congresso Internacional sobre Pesquisa Autobiográfica. Salvador, set. de 2006]

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História de educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVOLAINEN, Hannu; KOKKALA, Heikki e ALASUUTARI, Hanna (2000). Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality. Helsinki, Ministry for Foreign Affairs of Finland.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. n°. 54, Junho/1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-científicas.php>. Acessado em: 29/08/2014.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, 2005, Pp. 137- 202.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. *Integração*, ano 10, n.22, 2000, Pp. 34-40

_____. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. *Movimento*, v. 7, n. maio 2003, p.78-91, 2003.

_____. *Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos e (descasos)* 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Carmem S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil – história e identidade*. Campinas, Autores Associados, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHMIED – KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

TYLER, R. W. *Princípios Básicos de currículo e ensino*.. 5.ed Porto Alegre: Globo, 1978 [Tradução de Leonel Vallandro]

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília, CORDE, 1990.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília, UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso: 15/03/2015.

UNESCO. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Organização das Nações Unidas. Washington, EEUU, de 13 de dezembro. 2006

VALLE, Bertha de Borja Reis do. A nova LDB e os Institutos Superiores de Educação: histórias do passado, do presente e do futuro. In: SOUZA, D. B. de; CARINO, J. (orgs.). *Pedagogo ou Professor?: o processo de reestruturação dos Cursos de Educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999, Pp. 53 – 67.

ZUIM, Antônio Álvaro. Indústria Cultural e Semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, vol. 25, n. 50, jul./dez. 2011, p. 607-634.

_____. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Caderno Cedes*, ano XXI, nº 54, agosto/2001. Pp. 09-18.

ANEXOS



**Universidade Federal do Rio de Janeiro
CFCH - Faculdade de Educação
Departamento de Fundamentos da Educação
Período: 2016/2
Turno - Tarde**

1. DISCIPLINA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (60 HS – 4 CRÉDITOS)

5. EMENTA:

Pressupostos filosóficos e epistemológicos do atendimento educacional a alunos com necessidades educacionais especiais: perspectiva histórica, política, legislativa e social. Educação Especial e Educação Inclusiva. Rede social e formação de professores para a educação inclusiva. Prevenção. O conhecimento dos alunos público alvo da Educação Especial.

6. OBJETIVOS:

Informar a respeito das necessidades educacionais especiais e deficiências do ponto de vista histórico, político, legislativo e social.

Informar sobre a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva;
Identificar e discutir obstáculos ao convívio e à coparticipação entre pessoas com e sem deficiência.

Construir e aprofundar conhecimentos relativos aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de indivíduos com deficiências, a partir das políticas educacionais do momento.

Conhecer as redes sociais de apoio.

Construir, com os futuros professores, representações sociais favoráveis à diversidade de características individuais.

7. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

UNIDADE 1: Considerações sobre diversidade, diferença e estigma.

UNIDADE 2: Fundamentos históricos e legais da Educação Inclusiva. Educação especial no Brasil e no mundo.

UNIDADE 3: Educação inclusiva. Prevenção das deficiências.

UNIDADE 4: Deficiências, Altas Habilidades e Transtornos do Espectro Autista.

8. DURAÇÃO DA DISCIPLINA E DISTRIBUIÇÃO DE DIAS DAS AULAS:

Setembro - 02, 09, 16, 23 e 30

Outubro - 07, 14, 21 (Siac) e 28

Novembro - 04, 11, 18 e 25

Dezembro - 02, 09 e 16

9. HORÁRIO DAS AULAS:

Sextas-feiras de 13:00 às 16:20.

10. ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO: A combinar.

11. METODOLOGIA:

Leitura PRÉVIA de textos da bibliografia básica

Aulas expositivas dialogadas, dinâmica de grupos e vídeos

Estudos de casos

Palestrantes convidados/Visita a instituições educacionais.

Trabalhos periódicos (individuais, em duplas ou grupos) em sala de aula

Seminários

12. AVALIAÇÃO:

Assiduidade, Pontualidade e Participação em sala de aula - 1 ponto

Avaliação final (em pares, sem consulta) - 3 pontos

Trabalho individual: elaboração de um glossário contendo os termos específicos da disciplina a ser entregue na penúltima aula (3 pontos).

Trabalho de grupo: Escolher um dos Seminários da Unidade 4. A apresentação será de 1 hora e meia. No tempo restante da aula a professora complementará o conteúdo exposto (3 pontos).

13. Observação: Mantenha seu celular desligado ou no modo silencioso.

Evite chegar atrasado e **muito menos** faltar. A frequência é computada diariamente. **Leia sempre** os textos que vão ser trabalhados a cada aula.

14. CRONOGRAMA

DATA	UNIDADE 1 – Considerações sobre diversidade e diferença
02/09 Aula 1	<p>Apresentação Geral e Discussão do programa</p> <p>Ver o filme O Garoto Selvagem, do diretor F. Truffaut. Está no youtube.</p> <p>Responder ao questionário sobre o filme.</p> <p>Ler o texto O Menino de Aveyron.</p>
09/09 Aula 2	<p>Texto 2: Kelman, C.A. Sociedade, educação e cultura. Tópico 2: Diversidade, multiculturalismo e inclusão/exclusão social. In: Diva A. Maciel & Silviane Barbato (Orgs.) Brasília: UnB, 2010, p. 24-38. http://issuu.com/ritanl/docs/livro_desenvolvimento_humano</p>
	UNIDADE 2: Fundamentos históricos e legais
16/09 Aula 3	<p>Texto 3: História da Educação Especial no Brasil. Mazzotta, p. 27 – 65. (xerox)</p> <p>Texto 4: A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal: Pavilhão Bourneville. Tânia Mara P. Muller. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 6 nº 1. Marília: ABPEE, 2000, p. 79-97. O Marco Legal. Link do texto 4: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1p df/r6_art05.</p>
	UNIDADE 3: Educação inclusiva. Prevenção das deficiências.
23/09 Aula 4	<p>Texto 5: Braun, P. & Vianna, M. M. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado. Desdobramento de um fazer pedagógico. In: Pletsch, M. & Damasceno, A. Educação especial e inclusão escolar. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, 23 – 34.</p>
30/09 Aula 5	<p>Texto 6: Verdugo, M.A.A.; Sánchez, L.E.G. & Aguilera, A.R. Inclusão e qualidade de vida na educação do alunado com deficiência. In: Linhas Críticas, v. 17, nº 33, maio/ago., 2011. Educação Especial/Inclusiva. Brasília: Faculdade de Educação, UnB.</p> <p>Link do texto: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.redalyc.org/pdf/1935/193521546003.pdf</p>
07/10 Aula 6	<p>Texto 7: Postalli, L.M.M.; Munueras, R.F. & Aiello, A.L.R. Caracterização da família de mãe com deficiência intelectual e os efeitos no desenvolvimento dos filhos. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 17 nº 1. Marília: ABPEE, 2011, p. 37-52. Link do texto: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413600100004</p>

14/10 Aula 7	Prevenção das deficiências
	UNIDADE 4: Deficiências, Altas Habilidades e Transtornos do Espectro Autista
21/10	SIAC – Semana de Integração Acadêmica: XXXVIII Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Tecnológica, Artística e Cultural.
28/10 Aula 8	Deficiência visual. Visita ao Instituto Benjamin Constant.
04/11 Aula 09	Surdocegueira. Exibição de vídeo.
11/11 Aula 10	Deficiência física. Disfunção motora. Texto 8: Inclusão de alunos com paralisia cerebral no ensino fundamental: contribuições da fisioterapia. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 17 nº 2. Marília: ABPEE, 2011, p.263 - 285. Link do texto: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000200007 Comunicação alternativa
18/11 Aula 11	Surdez. Texto 9: Kelman, C.A. Métodos, Técnicas e Recursos na educação de surdos. In: Métodos, técnicas e recursos na educação de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. C. A. Kelman (organizadora). Brasília: Editora UnB, 2008, p. 14-21. Exibição de vídeo.
25/11 Aula 12	Deficiência Intelectual. Exibição de vídeo.
02/12 Aula 13	Altas Habilidades. Texto 10: Peripolli, A. & Santos, S. C. dos. Altas habilidades/superdotação: ressignificando concepções e construindo perspectivas possíveis para a educação. In: Pletsch, M & Damasceno, A. Educação especial e inclusão escolar. Rio de Janeiro: EDUR, 2011, 123 – 143.
09/12 Aula 14	Transtornos do Espectro Autista. Texto 11: Boettger, A.R.S; Lourenço, A.C; Capellini, V.L.M.F. O professor da Educação Especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. In: Revista Educação Especial v.26 n.46 p.385-400 maio/ago. 2013/ Santa Maria. Disponível em < http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial >
16/12 Aula 15	Avaliação final. Prova

Matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia UFRJ (Matutino e Vespertino)

1º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDF113</u>	História Educ Mundo Ocidental	4.0	60	0
<u>EDF120</u>	Filos Educacao Mundo Ocidental	4.0	60	0
<u>EDF122</u>	Psicologia do Desen e Educação	4.0	60	0
<u>EDF240</u>	Fundamentos Sociológ Educação	4.0	60	0
<u>EDF417</u>	Intr ao Pens Cient em Educação	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

2º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDF121</u>	História Educação Brasileira	4.0	60	0
<u>EDF231</u>	Filosofia Educ Contemporânea	4.0	60	0
<u>EDF232</u>	Psicologia da Apren e Educação	4.0	60	0
<u>EDF364</u>	Sociologia da Educ Brasileira	4.0	60	0
<u>EDF418</u>	Antropologia na Educação	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

3º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA234</u>	Educacao Brasileira	4.0	60	0
<u>EDA351</u>	Quest Atuais Educ Brasileira	4.0	60	0
<u>EDD235</u>	Educacao e Comunicacao I	3.0	45	0
<u>EDD647</u>	Linguagem Corporal na Educação	2.0	15	30
<u>EDF233</u>	Bases Biologicas da Aprendizag	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		20	285	30

4º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD241</u>	Didática	4.0	60	0
<u>EDD243</u>	Curriculo	4.0	60	0
<u>EDD350</u>	Alfabetização e Letramento	4.0	60	0
<u>EDF351</u>	Concep Prát Educação Infantil	4.0	60	0
<u>EDF607</u>	Fund da Educacao Especial	4.0	60	0
Total de Créditos / Horas		20	300	0

5º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	

<u>EDD172</u>	Aval Proc Ensino-aprendizagem	4.0	60	0
<u>EDD478</u>	Arte - Educação	3.0	30	15
<u>EDD646</u>	Planejamento de Cur e Ensino	4.0	60	0
<u>EDF244</u>	Metod da Pesquisa em Educ	4.0	60	0
<u>EDWU21</u>	Pr En Mag Disc Pedag Ens Médio	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		23	270	135

6º PERÍODO

Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA612</u>	Planej e Aval de Sistem Educac	4.0	60	0
<u>EDD176</u>	Didática das Ciên da Natureza	4.0	60	0
<u>EDD362</u>	Didática da Matemática	4.0	60	0
<u>EDF363</u>	Psicopedagogia e Educação	4.0	60	0
<u>EDWU24</u>	Prát em Polít e Administ Educ	8.0	60	120
Total de Créditos		24	300	120

7º PERÍODO

Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD175</u>	Didática das Ciências Sociais	4.0	60	0
<u>EDD361</u>	Didática da Língua Portuguesa	4.0	60	0
<u>EDF608</u>	Pesquisa em Educação	4.0	60	0
<u>EDF609</u>	Educação Popular e Mov Sociais	4.0	60	0
<u>EDWU11</u>	Prát de Ensin em Educ Infantil	8.0	60	120
Total de Créditos		24	300	120

8º PERÍODO

Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA242</u>	Organizacao do Trabalho Pedag.	3.0	45	0
<u>EDA604</u>	Políticas Públicas em Educação	4.0	60	0
<u>EDD648</u>	Abord Did Educ de Jov Adultos	4.0	60	0
<u>EDW480</u>	Monografia	2.0	0	60
<u>EDWU01</u>	Prát Ens Sér Inic Ens Fundamen	8.0	60	120
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		2,0	15	30
Total de Créditos		23	240	210

9º PERÍODO

Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA480</u>	Educacao Comparada	4.0	60	0
<u>EDD636</u>	Educ e Comunicação II (Libras)	3.0	30	30
<u>EDF419</u>	Educação e Trabalho	4.0	60	0
<u>EDWK02</u>	Orientação de Monografia	1.0	0	30
<u>EDWU25</u>	Prát En Est Sup Educ Jov Adult	8.0	60	120
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		2,0	15	30
Total de Créditos		22	225	210

Noturno

1º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	
			Teórica/Prática	
<u>EDF113</u>	História Educ Mundo Ocidental	4.0	60	0
<u>EDF120</u>	Filos Educacao Mundo Ocidental	4.0	60	0
<u>EDF122</u>	Psicologia do Desen e Educação	4.0	60	0
<u>EDF240</u>	Fundamentos Sociológ Educação	4.0	60	0
<u>EDF417</u>	Intr ao Pens Cient em Educação	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

2º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	
			Teórica/Prática	
<u>EDF121</u>	História Educação Brasileira	4.0	60	0
<u>EDF231</u>	Filosofia Educ Contemporânea	4.0	60	0
<u>EDF232</u>	Psicologia da Apren e Educação	4.0	60	0
<u>EDF364</u>	Sociologia da Educ Brasileira	4.0	60	0
<u>EDF418</u>	Antropologia na Educação	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		23	345	0

3º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	
			Teórica/Prática	
<u>EDA234</u>	Educacao Brasileira	4.0	60	0
<u>EDA351</u>	Quest Atuais Educ Brasileira	4.0	60	0
<u>EDD235</u>	Educacao e Comunicacao I	3.0	45	0
<u>EDD647</u>	Linguagem Corporal na Educação	2.0	15	30
<u>EDF233</u>	Bases Biologicas da Aprendizag	4.0	60	0
Atividades Acadêmicas Optativas		3,0	45	0
Total de Créditos / Horas		20	285	30

4º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	
			Teórica/Prática	
<u>EDD241</u>	Didática	4.0	60	0
<u>EDD243</u>	Curriculo	4.0	60	0
<u>EDD350</u>	Alfabetização e Letramento	4.0	60	0
<u>EDF351</u>	Concep Prát Educação Infantil	4.0	60	0
<u>EDF607</u>	Fund da Educacao Especial	4.0	60	0
Total de Créditos / Horas		20	300	0

5º PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G.	
			Teórica/Prática	
<u>EDD172</u>	Aval Proc Ensino-aprendizagem	4.0	60	0
<u>EDD478</u>	Arte - Educação	3.0	30	15
<u>EDD646</u>	Planejamento de Cur e Ensino	4.0	60	0

<u>EDF244</u>	Metod da Pesquisa em Educ	4.0	60	0
<u>EDWU21</u>	Pr En Mag Disc Pedag Ens Médio	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		23	270	135

6° PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA612</u>	Planej e Aval de Sistem Educac	4.0	60	0
<u>EDD176</u>	Didática das Ciên da Natureza	4.0	60	0
<u>EDD362</u>	Didática da Matemática	4.0	60	0
<u>EDF363</u>	Psicopedagogia e Educação	4.0	60	0
<u>EDWU24</u>	Prát em Polít e Administ Educ	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		24	300	120

7° PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDD175</u>	Didática das Ciências Sociais	4.0	60	0
<u>EDD361</u>	Didática da Língua Portuguesa	4.0	60	0
<u>EDF608</u>	Pesquisa em Educação	4.0	60	0
<u>EDF609</u>	Educação Popular e Mov Sociais	4.0	60	0
<u>EDWU11</u>	Prát de Ensin em Educ Infantil	8.0	60	120
Total de Créditos / Horas		24	300	120

8° PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA242</u>	Organizacao do Trabalho Pedag.	3.0	45	0
<u>EDA604</u>	Políticas Públicas em Educação	4.0	60	0
<u>EDD648</u>	Abord Did Educ de Jov Adultos	4.0	60	0
<u>EDW480</u>	Monografia	2.0	0	60
<u>EDWU01</u>	Prát Ens Sér Inic Ens Fundamen	8.0	60	120
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		2,0	15	30
Total de Créditos		23	240	210

9° PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDA480</u>	Educacao Comparada	4.0	60	0
<u>EDD636</u>	Educ e Comunicação II (Libras)	3.0	30	30
<u>EDF419</u>	Educação e Trabalho	4.0	60	0
<u>EDWU25</u>	Prát En Est Sup Educ Jov Adult	8.0	60	120
Atividades Acadêmicas de Livre Escolha		2,0	15	30
Total de Créditos		21	225	180

10° PERÍODO				
Código	Nome	Créditos	C.H.G. Teórica/Prática	
<u>EDWK02</u>	Orientação de Monografia	1.0	0	30
Total de Créditos / Horas		01	0	30



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCH)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

CURSO: PEDAGOGIA.

DEPARTAMENTO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO.

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO ESPECIAL.

CARGA HORÁRIA: 60H.

EMENTA: Definição; Diagnóstico diferencial em deficiência mental, doença mental e dificuldade de aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem da criança Surda, desenvolvimento e aprendizagem da criança cego ou com baixa visão, desenvolvimento e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista, desenvolvimento e aprendizagem da criança com altas habilidades.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA: A disciplina pretende apresentar as diferentes modalidades de deficiência e apontar para os alunos as possibilidades ou impossibilidades da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

METODOLOGIA: Aulas expositivas; discussão de textos; apresentação de vídeos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Aula Introdutória
 - 1.1. Discussão sobre educação inclusiva/educação especial
 - 1.2. Diagnóstico Diferencial: Deficiência Mental X Dificuldade de Aprendizagem X Doença Mental
 - 1.3. Pressupostos sobre desenvolvimento típico
 - 1.3.1. O desenvolvimento da Língua como Desenvolvimento Cognitivo
2. Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança com Deficiência Mental
 - 2.1. O “nó cego” da inclusão
 - 2.2. Adaptações curriculares
 - 2.2.1. Adaptações de pequeno porte
 - 2.2.2. Adaptações de grande porte
3. Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança com Transtornos do Espectro Autista
 - 3.1. Definição
 - 3.2. A importância da detecção precoce
 - 3.3. Intervenção nas áreas: Interação Social e Interesses

4. Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança Surda
 - 4.1. As filosofias educacionais para surdos: Oralismo, Comunicação Total, Bilingüismo
 - 4.2. O Bilingüismo Informado pela Neuropsicologia Cognitiva
 - 4.3. A intervenção pedagógica

5. Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança com Deficiência Visual
 - 5.1. “O que é ser cego”
 - 5.2. Programa Educacional

6. Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança com Altas Habilidades
 - 6.1. O conceito de inteligência
 - 6.2. Os anéis de Renzulli
 - 6.3. Os programas de enriquecimento e de aceleração

AVALIAÇÃO: Os (as) alunos (as) apresentarão seminários contendo observação de uma criança com NEE e fundamentação teórica e farão uma prova discursiva sobre o conteúdo da disciplina.

BIBLIOGRAFIA:

Bibliografia recomendada:

- Diniz, D. (2009) O que é deficiência. São Paulo: Ed Brasiliense.
- Diniz, D e Santos, W. (2010) Deficiência e discriminação. Ed Letras Livres/ Ed UnB. Brasília.
- Skliar, C. (1999) Atualidade da educação bilíngüe para surdos. V I e II Porto Alegre: Mediação.
- Vygotsky, L. S. (1993) Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1994) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.
- Capovilla, F. C. e Raphael, W. Dicionário trilingüe ilustrado da Língua Brasileira de Sinais. V. I e II. São Paulo: EDUSP.
-
- Wittgenstein, L. (1994) Investigações filosóficas. Petrópolis: Vozes.
- Goldfeld, M. (1997) A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus.
- Werneck, C. (1997) Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA.
- Piaget, J. (1989) Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária
- Tomasello, M. (2003) Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. São Paulo: Martins Fontes.
- Pinker, S. (2008) Do que é feito o pensamento – a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras.



1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	9º Período
Introdução aos Estudos Científicos em Educação HDI0123 30 2	Política Educacional HFE0050 60 4	Educação e Economia Política HFE0062 30 2	Estatística aplicada à Educação HDI0105 60 4	Gestão Educacional HFE0097 60 4	Planejamento Educacional HFE0098 30 2	Financiamento da Educação HDI0134 30 2	Monografia I HDI0141 60 3	Monografia II HDI0144 90 3
Introdução à Filosofia HFC0065 60 4	Educação e Filosofia HFE0053 60 4	Pensamento Educacional Brasileiro HFE0095 30 2	Epistemologia HFC0076 60 4	Alfabetização, Leitura e Escrita HDI0128 60 4	Metodologia da Pesquisa em Educação HDI0129 60 4	Língua Portuguesa na Educação HDI0135 90 AT-1P	Educação Popular e Movimentos Sociais HFE0100 60 4	Psicologia Institucional HFE0101 30 2
Antropologia Cultural HFC0067 60 4	Educação e Sociologia HFE0092 60 4	Didática HDI0065 60 4	Didática: Questões Contemporâneas HDI0125 30 2	Ciências Sociais na Educação I HDI0127 30 2	Ciências Sociais na Educação II HDI0130 90 AT-1P	Educação a Distância HDI0133 30 2	Imagem e Educação HDI0139 60 4	Língua Brasileira de Sinais HDI0142 60 4
História das Instituições Escolares HFE0068 60 4	História da Educação Brasileira HFE0093 60 4	Dinâmica e Organização Escolar HFE0045 60 3	Educação Especial HFE0066 60 4	Educação e Trabalho HFE0098 60 4	Educação de Pessoas Jovens e Adultas HFE0075 60 4	Ciências Naturais na Educação II HDI0136 90 AT-1P	Arte e Educação HDI0138 60 4	Informática e Educação HDI0143 60 4
Psicologia e Educação HFE0051 60 4	Psicologia da Infância HFE0094 60 4	Pensamento e Linguagem HFE0096 60 4	Educação Infantil HDI0070 60 4	Avaliação e Educação HDI0126 60 4	Ciências Naturais na Educação I HDI0131 30 2	Matemática na Educação II HDI0137 90 AT-1P	Corpo e Movimento HDI0071 60 4	Optativa 7 30 2
Educação e Saúde HFE0054 30 2		Currículo HDI0124 60 4	Optativa 1 30 2	Optativa 2 30 2	Matemática na Educação I HDI0132 30 2	Optativa 4 30 2	Literatura na Escola HDI0140 30 2	Optativa 8 30 2
			Estágio: F.M. (1) HDI0172 75 3	Estágio: E.I. (2) HDI0145 75 3	Estágio: EJA (3) HFE0103 75 3	Estágio: Gestão (4) HFE0104 75 3	Estágio: E.F. (5) HDI0146 75 3	
TOTAL: 300 20	300 20	300 19	375 23	375 23	405 24	465 26	435 26	300 17

LEGENDA:

Nome da Disciplina	C.H.	Créd.
Código	C.H.	Créd.

EIXOS:

Fundamentos da Educação
Educação Infantil
Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Educação de Jovens e Adultos
Pesquisa
Gestão de Processos Educacionais
Disciplinas afins aos diferentes eixos

- ESTÁGIOS:**
- 1 - Estágio Supervisionado: Ensino Médio
 - 2 - Estágio Supervisionado: Educação Infantil
 - 3 - Estágio Supervisionado: Educação de Jovens e Adultos
 - 4 - Estágio Supervisionado: Gestão Educacional
 - 5 - Estágio Supervisionado: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: 100 h
CARGA HORÁRIA TOTAL: 3355
NÚMERO DE CRÉDITOS TOTAL: 198



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DE APOIO AO ENSINO DE GRADUAÇÃO
CAMPUS GRAGOATÁ/NITERÓI

Estrutura Curricular (EC)

FORMULÁRIO Nº 13 – <i>ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE</i>		
CONTEÚDO DE ESTUDOS		
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA		
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	CRIAÇÃO (X)
EDUCAÇÃO ESPECIAL I	SSE	ALTERAÇÃO: NOME () CH ()
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: SSE		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 60 HS	TEÓRICA: 60 HS	PRÁTICA: ESTÁGIO:
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA (X)	OPTATIVA ()	AC ()
OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:		
<p>- Despertar a consciência de que todo ser humano possui deficiências e talentos; que a escola é o <i>locus</i> social para as práticas da educação inclusiva e que a construção da cidadania é para todos.</p> <p>- Capacitar para o exercício da educação especial na perspectiva da educação inclusiva como forma complementar ou suplementar à educação comum, desde a educação infantil até o ensino superior.</p>		
DESCRIÇÃO DA EMENTA:		
Educação Especial e Educação Inclusiva: Histórico e Legislação. Direitos Humanos e Cidadania com reconhecimento das diferenças e participação dos sujeitos. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Transtornos Globais do Conhecimento e Altas Habilidades / Superdotação. Ação Pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento. Avaliação Escolar e Inclusão. Trabalho em equipe inter e multidisciplinar.		
BIBLIOGRAFIA:		
COLL, César; PALACIOS, Jesus & MARCHESI, Alvaro. <i>Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educacionais Especiais</i> - Vol. 3. Porto Alegre, Artmed Ed, 2004.		
MOREIRA, L. C. (Org.); STOLTZ, T. (Org.); MATOS, D. (Org.); LOOS, H. (Org.); BOLSANELLO, M. A. (Org.); FREITAS, S. N. (Org.); VIRGOLIM, A. (Org.); TRANCOSO, B. S. (Org.); DELOU, C. M. C. (Org.); FLEITH, D. S. (Org.); ALENCAR, E. M. S. (Org.); GAGNE, F. (Org.); SABATELLA, M. L. P. (Org.); SAKAGUTI, P. M. (Org.); GUINHER, Z. (Org.); BECKER, F. (Org.); PEREZ, S. G. P. B. (Org.); I.MARQUES, T. B. (Org.); PARRATDAYAN, S. (Org.); SANTANA-LOOS, R. S. (Org.). <i>Altas Habilidades\Superdotação,Talento,Dotação e Educação..</i> 01. ed. Curitiba: Juruá, 2012. v. 01. 274p .		
STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. <i>Inclusão - Um guia para educadores</i> . Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.		

Controle interno do fluxo curricular dos estudantes

NOME

MATRÍCULA

Fluxograma das disciplinas e componentes curriculares obrigatórios (currículo novo – Res. 363/2010 - CEP)

1º Período		2º Período		3º Período		4º Período		5º Período		6º Período		7º Período		8º Período		9º Período	
História da Educação I	60	História da Educação II	60	Economia Política e Educação	60	Trabalho Educação e Produção do Conhecimento	60	Didática	60	Comunicação e Linguagem I	30	Língua Portuguesa: Conteúdo e Método I	60	Ciências Naturais: Conteúdo e Método I	60	Supervisão Educacional I	60
Psicologia da Educação I	60	Psicologia da Educação II	60	Ciência Política e Educação	30	Política de Educação no Brasil	60	Educação de Jovens e Adultos I	60	Linguagem Matemática I	30	Matemática: Conteúdo e Método I	60	Ciências Sociais: Conteúdo e Método I	60	Orientação Educacional I	60
Biologia Cultura e Educação	30	Sociologia da Educação I	60	Sociologia da Educação II	60	Organização da Educação no Brasil	60	Educação Especial I	60	Libras I	30	Avaliação Educacional I	60	Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	60	Administração Educacional I	60
Filosofia da Educação I	60	Filosofia da Educação II	60	Epistemologia das Ciências da Educação	60	Curriculos	60			Alfabetização I	60			Relações Étnico-Raciais na Escola	60		
Antropologia e Educação I	60	Antropologia e Educação II	30							Educação Infantil I	60						
		Pesquisa e Prática Pedagógica I	30	Pesquisa e Prática Pedagógica II	30	Pesquisa e Prática Pedagógica III	60	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	60	Pesquisa e Prática Pedagógica V	60	Pesquisa e Prática Pedagógica VI	60	Pesquisa e Prática Pedagógica VII	60	Pesquisa e Prática Pedagógica VIII	60
Atividades Culturais I	30			Atividades Culturais II	60			Atividades Culturais III	60			Atividades Culturais IV	60			Atividades Culturais V	60
										Monografia I	30 + 10	Monografia II	40	Monografia III	40	Monografia IV	100
Carga Horária Total do período	300	Carga Horária Total do período	300	Carga Horária Total do período	300	Carga Horária Total do período	300	Carga Horária Total do período	300	Carga Horária Total do período	310	Carga Horária Total do período	340	Carga Horária Total do período	340	Carga Horária Total do período	400

OBRIGATORIAS: (C. H. total)	2.890 hs
(em sentido estrito)	1.950 hs
Monografia	220 hs
Estágio / Pesquisa e Prática Pedagógica	420 hs
Atividades Culturais	270 hs
LIBRAS	30 hs

OPTATIVAS (C. H. total)	180 hs
ELETIVAS (C. H. total)	60 hs
Atividades Complementares	200 hs

CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3.330 hs
-------------------------------------	-----------------



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DE APOIO AO ENSINO DE GRADUAÇÃO
CAMPUS SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA

uff UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROAC PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DE APOIO AO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Estrutura Curricular (EC)

FORMULÁRIO Nº 13 – *ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE*

CONTEÚDO DE ESTUDOS
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	criação (X) ALTERAÇÃO: NOME () CH ()
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	PCH00021	

DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: PCH

CARGA HORÁRIA TOTAL: 60H TEÓRICA: X PRÁTICA: ESTÁGIO:

DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATORIA (X) OPTATIVA () AC ()

OBJETIVOS DA DISCIPLINA/ATIVIDADE:
Promover o diálogo em torno da política, dos conceitos e objetivos da Educação para os portadores de necessidades especiais e a ação do professor no processo de ensino.

DESCRIÇÃO DA EMENTA: CONCEITOS, PRINCÍPIOS E OBJETOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. A PESSOA
Conceitos, princípios e objetos da educação inclusiva. A pessoas portadora de necessidades especiais. A política nacional de educação Inclusiva. Inclusão: possibilidades e impasses no atual contexto social. Educação e tratamento ao sujeito portador de necessidades especiais. Deficiência Mental e Doença Mental. Deficiência mental e altas habilidades. Deficiência: tipologias. A formação e o papel do professor na Educação Inclusiva.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:
COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtorno de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais*. Vol. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
OLIVEIRA, Anna, OMOTE, Sadao & GIROTO, Cláudia. *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.
STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. *Inclusão - Um guia para educadores*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.
SUPLINO, Marise. *Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental*. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2009.

DISCIPLINA OFERECIDA PARA O (S) SEGUINTE (S) CURSO (S) : GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Román Goldenzweig
COORDENADOR
Román Goldenzweig
Coordenação do Curso de Pedagogia - 560
Mat. SIAPE 1776341
DATA 09, 10, 14

EdUARDE Quintana
CHEFE DE DEPTO.
EdUARDE Quintana
Chefe do Depto. de Ciências Humanas
PCH/UFF SIAPE 2642741
DATA 09, 10



MATRIZ CURRICULAR - UFF



GRAU - Graduação

Curso: PEDAGOGIA(PÁDUA)

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Currículo: 65.01.002 Versão: 2 Turno: Noturno

(OB) Carga horária obrigatória: 3040

(O) Carga horária optativa: 210

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 200

(EL) Carga horária eletiva: 0

Carga horária total: 3450

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 8
MÁXIMO - 12

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00008	OFICINA DE LEITURA E ESCRITA	OB	30	30	0	60			
PCH00009	METODOLOGIA DE ESTUDO E DE PESQUISA	OB	30	30	0	60			
PCH00029	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE I	OB	60	0	0	60			
PCH00031	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
PCH00033	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
PCH00035	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			360						

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00023	EDUCAÇÃO E SAÚDE	OB	60	0	0	60			
PCH00030	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE II	OB	60	0	0	60			
PCH00032	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			

Gerado em: 17/12/2015 - 10:49



MATRIZ CURRICULAR - UFF



GRAU - Graduação

PCH00034	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00036	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00042	PESQUISA NA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			360						

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00002	ORGANIZACAO DA EDUCACAO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
PCH00012	DIDÁTICA I	OB	60	0	0	60			
PCH00028	ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00039	INFÂNCIA E CULTURA I	OB	60	0	0	60			
PCH00043	PESQUISA NA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60			
PCH00046	POLÍTICA EDUCACIONAL	OB	60	0	0	60			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			360						

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00013	DIDÁTICA II	OB	60	0	0	60			
PCH00018	CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO	OB	30	30	0	60			
PCH00040	INFÂNCIA E CULTURA II	OB	60	0	0	60			
PCH00044	ESCOLA, CURRÍCULO E CULTURA	OB	60	0	0	60			
PCH00045	ECONOMIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00047	PLANEJAMENTO, GESTÃO E PARTICIPAÇÃO	OB	60	0	0	60			

Gerado em: 17/12/2015 - 10:49

GRAU - Graduação

 Total de Carga Horária obrigatória do Semestre: 360

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00004	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO I	OB	0	0	100	100			
PCH00014	LÍNGUA PORTUGUESA E ALFABETIZAÇÃO: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PCH00017	ARTE E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
PCH00037	ESCOLA DA INFÂNCIA I - TEORIA E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PEB00034	MATEMÁTICA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PEB00035	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			

 Total de Carga Horária obrigatória do Semestre: 400

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
GLC00292	LIBRAS I	OB	30	0	0	30			
PCH00005	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO II	OB	0	0	100	100			
PCH00015	LEITURA E LITERATURA INFANTIL	OB	60	0	0	60			
PCH00016	HISTÓRIA E GEOGRAFIA: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PCH00019	DIVERSIDADE CULTURAL, GÊNERO E SEXUALIDADE	OB	60	0	0	60			
PCH00038	ESCOLA DA INFÂNCIA II - TEORIA E MÉTODO	OB	60	0	0	60			
PCH00049	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	OB	30	30	0	60			

GRAU - Graduação

 Total de Carga Horária obrigatória do Semestre: 430

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00006	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO III	OB	0	0	100	100			
PCH00025	TRABALHO CULTURA E ESCOLA	OB	60	0	0	60			
PCH00026	MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
PCH00027	ESCOLA NORMAL E DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	OB	60	0	0	60			
PCH00041	JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA	OB	60	0	0	60			
PCH00050	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	OB	30	30	0	60			

 Total de Carga Horária obrigatória do Semestre: 400

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
PCH00007	PESQUISA E PRÁTICA DE ENSINO IV	OB	0	0	100	100			
PCH00020	EDUCAÇÃO NO CAMPO	OB	60	0	0	60			
PCH00021	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	OB	60	0	0	60			
PCH00022	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OB	60	0	0	60			
PCH00024	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	OB	60	0	0	60			
PCH00051	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	OB	0	30	0	30			

 Total de Carga Horária obrigatória do Semestre: 370



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
COORDENADORIA DE APOIO AO ENSINO DE GRADUAÇÃO
CAMPUS ANGRA DOS REIS

Estrutura Curricular (EC)

FORMULÁRIO Nº 13 – ESPECIFICAÇÃO DA DISCIPLINA/ATIVIDADE		
CONTEÚDO DE ESTUDOS		
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA		
NOME DA DISCIPLINA/ATIVIDADE	CÓDIGO	CRIAÇÃO (X)
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I	DED	ALTERAÇÃO: NOME () CH ()
DEPARTAMENTO/COORDENAÇÃO DE EXECUÇÃO: DED/COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 60H	TEÓRICA: 60H	PRÁTICA: ESTÁGIO:
DISCIPLINA/ATIVIDADE: OBRIGATÓRIA (X)	OPTATIVA ()	AC ()
DESCRIÇÃO DA EMENTA:		
Histórico da Educação Inclusiva; Políticas Públicas e Experiências em Educação Inclusiva; Gestão Escolar e Formação Docente para a Diversidade; Diferença na Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual, Cegueira, baixa visão e Surdocegueira, TDAH, Autismo, Dislexia, Dificuldades de aprendizagem, Tecnologias Assistivas na Educação Inclusiva, Adaptações Curriculares; Medicalização;		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<ol style="list-style-type: none">BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível no site http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdfBRASIL. UFSM. Cadernos de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Disponível no site http://coralx.ufsm.br/revce/index.htm, em 13-02-2009.COLL, César; PALACIOS, Jesus & MARCHESI, Alvaro. <i>Desenvolvimento Psicológico e Educação</i> - Vol. 3. Porto Alegre, Artmed Ed, 2004.GONZALEZ, Eugênio e cols. <i>Necessidades Educacionais Específicas - Intervenção psicoeducacional</i>. Porto Alegre, Artmed Ed, 2007.GONZALEZ, José Antônio Torres. <i>Educação e Diversidade – bases didáticas e organizativas</i>. Porto Alegre, Artmed Ed, 2007.MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. <i>A Educação Especial no Brasil</i>. 5.^a ed. São Paulo: Cortez.MITTLER, Peter. <i>Educação Inclusiva</i>. Porto Alegre, Artmed, 2001.MRECH, Leny Magalhães. <i>Educação Inclusiva: realidade ou utopia?</i> Incluído no site em 02/01/2001. No site http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_inclusiva_realidade_ou_utopia.html?f_id_artio=62em 16/04/2006.PACHECO, José. <i>Caminhos para a Inclusão - Um guia para o aprimoramento da equipe escolar</i>. Porto Alegre, Artmed Ed, 2007.PERRENOUD, Philippe. <i>A Pedagogia na Escola das Diferenças Fragmentos de uma sociologia do fracasso</i>. Porto Alegre, Artmed Ed, 2001.		

11. Revista Brasileira de Educação Especial. Print ISSN 1413-6538. Disponível no site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=e&nrm=iso, em 13-02-2009.
12. STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão - Um guia para educadores. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.
13. SANTOS, Mônica Pereira dos; Paulino, Marcos Moreira (orgs). *Inclusão em Educação - Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.



MATRIZ CURRICULAR - UFF



GRAU - Graduação

Curso: PEDAGOGIA (ANGRA DOS REIS)

Titulação: LICENCIADO Habilitação: - Ênfase: - Linha de Formação: -

Currículo: 32.08.002 Versão: 2 Turno: Noturno

(OB) Carga horária obrigatória: 2620

(O) Carga horária optativa: 300

(E) Carga horária obrigatória de escolha: 0

(ON) Carga horária optativa de ênfase: 0

(OL) Carga horária obrigatória livre: 0

(AC) Carga horária de atividade complementar: 220

(EL) Carga horária eletiva: 60

Carga horária total: 3200

TEMPO PARA INTEGRALIZAÇÃO EM SEMESTRES LETIVOS: PREVISTO - 8
MÁXIMO - 12

1º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00090	HISTÓRIA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00092	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00117	CORPO, MOVIMENTO E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00319	INTRODUÇÃO AO TRABALHO ACADÊMICO	OB	30	0	0	30			
DED00320	OFICINA DE LEITURA E ESCRITA	OB	60	0	0	60			
DED00321	INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	OB	30	0	0	30			
Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:			300						

2º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00093	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[1 - DED00092] PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	

Gerado em: 02/11/2015 - 11:25

GRAU - Graduação

DED00097	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00101	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00110	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OB	60	0	0	60			
DED00336	LINGUAGEM MATEMÁTICA	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

300

3º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00102	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[2 - DED00101] SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	
DED00114	DIDÁTICA	OB	60	0	0	60			
DED00123	EDUCAÇÃO INFANTIL	OB	60	0	0	60			
DED00322	MATEMÁTICA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	85	0	0	85		[2 - DED00336] LINGUAGEM MATEMÁTICA	
DED00323	PPP: ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL	OB	0	0	70	70		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	[3 - DED00123] EDUCAÇÃO INFANTIL

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

335

4º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00111	CURRÍCULOS	OB	60	0	0	60			
DED00324	LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEÚDO E MÉTODO I	OB	85	0	0	85			

Gerado em: 02/11/2015 - 11:25

GRAU - Graduação

DED00325	ARTE E EDUCAÇÃO I	OB	85	0	0	85			
DED00326	PPP: ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	OB	0	0	70	70		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	
DED00337	METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

360

5º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00095	FILOSOFIA E EDUCAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00115	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	OB	60	0	0	60			
DED00122	ALFABETIZAÇÃO I	OB	60	0	0	60			
DED00126	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	OB	60	0	0	60		[4 - DED00337] METODOLOGIAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO	
DED00327	EDUCAÇÃO MUSICAL: CONTEÚDO E MÉTODO	OB	55	0	0	55			
DED00328	PPP: ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OB	0	0	70	70		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	[5 - DED00115] EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I
GLC00292	LIBRAS I	OB	30	0	0	30			

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

395

6º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00129	AValiação EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			

Gerado em: 02/11/2015 - 11:25

GRAU - Graduação

DED00130	ALFABETIZAÇÃO II	OB	60	0	0	60		[5 - DED00122] ALFABETIZAÇÃO I	
DED00133	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	OB	60	0	0	60		[5 - DED00126] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	
DED00329	CIÊNCIAS NATURAIS: CONTEÚDO E MÉTODO III	OB	85	0	0	85			
DED00330	PPP: ESTÁGIO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES	OB	0	0	50	50		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

315

7º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00104	RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00116	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA I	OB	60	0	0	60			
DED00331	CIÊNCIAS SOCIAIS: CONTEÚDO E MÉTODO III	OB	85	0	0	85			
DED00332	PPP: ESTÁGIO EM ENSINO FUNDAMENTAL	OB	0	0	70	70		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO [3 - DED00123] EDUCAÇÃO INFANTIL [5 - DED00115] EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I [6 - DED00130] ALFABETIZAÇÃO II	
DED00333	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	OB	90	0	0	90		[6 - DED00133] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	

Gerado em:

02/11/2015 - 11:25

GRAU - Graduação

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

365

8º período

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00108	TRABALHO, CULTURA E EDUCAÇÃO	OB	60	0	0	60			
DED00140	GESTÃO EDUCACIONAL I	OB	60	0	0	60			
DED00334	PPP: ESTÁGIO EM GESTÃO EDUCACIONAL	OB	0	0	70	70		[1 - DED00321] INTRODUÇÃO AO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO	[8 - DED00140] GESTÃO EDUCACIONAL I
SGG00049	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO IV	OB	60	0	0	60		[7 - DED00333] TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO III	

Total de Carga Horária obrigatória do Semestre:

250

Não periodizada (optativas e atividades complementares)

Código	Nome	Tipo	CHTeórica	CHPrática	CHEstágio	CHTotal	CHPre-Req	Pré-requisitos	Co-requisitos
DED00103	ECONOMIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO	O	60	0	0	60			
DED00105	EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA DA CIÊNCIA	O	60	0	0	60			
DED00109	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	O	60	0	0	60			
DED00145	HISTÓRIA SOCIAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	O	60	0	0	60			
DED00146	TÓPICOS ESPECIAIS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	O	60	0	0	60			
DED00147	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	O	60	0	0	60			
DED00148	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOPEDAGOGIA	O	60	0	0	60			

Gerado em:

02/11/2015 - 11:25



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS
PROGRAMA ANALÍTICO**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PLANEJAMENTO DE ENSINO
CAMPUS SEROPÉDICA**

CÓDIGO: IE 354

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cada Crédito corresponde a 15h/ aula

CRÉDITOS: (T-03 P-0)

OBJETIVO GERAL

- Promover o debate sobre a importância democrática da escola inclusiva.
- Situar historicamente a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Analisar as políticas públicas relativas, à formação de professores e à educação inclusiva, considerando os atuais documentos oficiais e internacionais.
- Caracterizar as necessidades educacionais especiais dos estudantes com vistas ao desenvolvimento das estratégias pedagógicas que objetivem o efetivo acolhimento e o pleno atendimento destas necessidades pela/na escola.
- Caracterizar a organização da escola para a inclusão de alunos com necessidades especiais e os desafios postos aos profissionais da educação na contemporaneidade.

EMENTA:

Educação e diversidade. A inserção social do PNEE (Portador de Necessidades Especiais: visuais, auditivas, mentais, físicas, múltiplas). Perspectivas históricas e conceituais. A Declaração de Salamanca e a educação para todos. A questão da inclusão. Educação e diversidade. A pesquisa e as análises teórico-metodológicas sobre o PNE.

PROGRAMA ANALÍTICO:

1 - FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- 1.1. Deficiência;
- 1.2. Representações da antiguidade à sociedade moderna;
- 1.3. Concepções de sociedade, homem, escola, educação e conhecimento.

2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

- 2.1. Educação, deficiência e civilização;
- 2.2. Educação especial e educação regular;
- 2.3. Educação inclusiva na sociedade contemporânea;

3 - PESQUISA E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- 3.1. Método científico e pesquisa em educação;
- 3.2. Processos de ensino e aprendizagem para educandos com NEE;
- 3.3. Produção do conhecimento em educação inclusiva com educandos com necessidades educacionais especiais.

4 - LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: GARANTIA DA IGUALDADE NA DIVERSIDADE

- 4.1. Referenciais político-filosóficos que fundamentam a inclusão;
- 4.2. Terminologias e caracterização legal da deficiência;
- 4.3. Direitos dos deficientes e classes marginalizadas à educação;
- 4.4. Aspectos penais e processuais da inclusão.

5 - PRECONCEITO, FAMÍLIA E ESCOLA

- 5.1. Indivíduo e cultura;
- 5.2. Educação, família e escola;
- 5.3. Formação do preconceito;
- 5.4. Preconceito, estereótipos, discriminação e estigma;
- 5.5. Inclusão familiar, escolar e social;

6 - ABORDAGENS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, ALTAS HABILIDADES E TRANSTORNOS COMPORTAMENTAIS

- 6.1 Deficiência visual
 - 6.1.1. Deficiência visual e educação;
 - 6.1.2. Recursos pedagógicos para alunos deficientes visuais.
- 6.2 Deficiência auditiva
 - 6.2.1. Deficiência auditiva e educação;
 - 6.2.2. Recursos pedagógicos para alunos deficientes auditivos.
- 6.3 Deficiência física e múltiplas deficiências
 - 6.3.1. Deficiência física e educação;
 - 6.4.2. Recursos pedagógicos para alunos deficientes físicos;
 - 6.4.3. O estado da arte da educação dos alunos com deficiência física e múltipla.
- 6.4. Condutas típicas e dificuldades de aprendizagem
 - 6.4.1. Condutas típicas de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos, psiquiátricos e distúrbios de conduta;
 - 6.4.2. Transtornos invasivos do desenvolvimento;
 - 6.4.3. Transtornos de conduta e violência.
- 5.5. Deficiência mental
 - 5.5.1. Deficiência mental e educação;
 - 5.5.2. Recursos pedagógicos para alunos deficientes mentais.
- 6.5. Superdotação / Altas habilidades

- 6.5.1. A educação de superdotados;
- 6.5.2. Identificação em sala de aula;
- 6.5.3. Recursos pedagógicos para alunos superdotados.

7- ADAPTAÇÕES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

- 7.1. Tecnologias assistivas e a inclusão escolar;
- 7.2. Flexibilização do currículo e a escola inclusiva;
- 7.3. O projeto pedagógico e a organização da escola para todos;
- 7.4. Avaliação inclusiva.

METODOLOGIA:

A disciplina será desenvolvida com os aportes teórico-metodológicos dialógicos, interativo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, Brasília, 2005.

FREITAS, Soraia; RODRIGUES, Davis & KREBS, Ruy (org.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

FREITAS, Soraia Napoleão. *Educação e altas habilidades / superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GOFFREDO, Vera Flor Sénechal de. *Fundamentos da Educação Especial*. Rio de Janeiro: UNIRIO/CEAD, 2007.

GONZÁLEZ, Eugênio; ARRILLAGA, Maria; et al. *Necessidades educacionais específicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa & VICTOR, Sônia Lopes (org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VIRGOLIM, Ângela M. R. (org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora UnB, 2007.

MATRIZ CURRICULAR UFRRJ – CAMPUS SEROPÉDICA

1º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA271	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	0	0 - 1	
AA272	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO II	0	0 - 1	
IE211	PSIC. DA EDUCAÇÃO: ASPECTOS COGNITIVOS COMPORTAMENTAIS	4	4 - 0	
IE344	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	4	4 - 0	
IE383	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	4	4 - 0	
IE384	POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	4	4 - 0	
IH413	INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA	4	4 - 0	
Total de Créditos do Período		20		

2º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA273	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO III	0	0 - 1	
IC514	INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	4	3 - 1	
IE210	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO : ASPECTOS AFETIVOS	2	2 - 0	
IE302	DIDÁTICA I	4	2 - 2	IE384 P
IE328	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	4	4 - 0	
IE346	ECONOMIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	4	4 - 0	
IE347	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	2	2 - 0	
Total de Créditos do Período		20		

3º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
IE349	FUND TEÓRICO METODOLÓGICOS DA LINGUA PORTUGUESA	4	2 - 2	
IE350	FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DA MATEMÁTICA	4	2 - 2	
IE351	FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS	3	1 - 2	
IE352	FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DE CIÊNCIAS NATURAIS	3	1 - 2	
IE353	FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	3	1 - 2	
IE354	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPEC	3	1 - 2	
Total de Créditos do Período		20		

4º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
IE355	LINGUAGEM, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	3	3 - 0	
IE357	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO	4	4 - 0	
IE358	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	2	2 - 0	
IH360	ESTUDO DA FAMÍLIA	4	4 - 0	
IH452	ANTROPOLOGIA SOCIAL	4	4 - 0	
Total de Créditos do Período		17		

5º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA275	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	0	0 - 1	
IE163	RECREAÇÃO	2	1 - 1	
IE359	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E SOCIEDAD	2	2 - 0	
IE362	ARTE-EDUCAÇÃO	2	2 - 0	
IE364	ESTATÍSTICA APLICADA À EDUCAÇÃO	2	2 - 0	
IE366	GESTÃO E COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	3	3 - 0	
IE368	TÓPICOS ESPECIAIS EM GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR	3	3 - 0	
IE369	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS	2	2 - 0	
IH368	CRIANÇA NA FAMÍLIA E NA SOCIEDADE	4	2 - 2	
Total de Créditos do Período		20		

6º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA274	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO IV	0	0 - 1	
AA276	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	0	0 - 1	

6º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
IE156	APRENDIZAGEM MOTORA	4	2 - 2	
IE356	TEORIAS E POLÍTICA CURRICULAR	4	4 - 0	
IE360	TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	2	2 - 0	
IE361	PESQUISA EDUCACIONAL	4	4 - 0	
IE365	FORMAÇÃO E ESPAÇOS DE TRABALHO DO PEDAGOGO	2	2 - 0	
IH381	CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	4	2 - 2	
Total de Créditos do Período		20		

7º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA277	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	0	0 - 1	
AA279	MONOGRAFIA I	0	0 - 1	
IE345	TÓPICOS ESP. EM POLÍTICAS PÚBL. PARA O CURSO DE PEDAGOG	2	2 - 0	
IE367	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO E INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	4	4 - 0	
IE396	ENSINO DE EDUC. INFANTIL E DAS SÉRIES INICIAIS NO E. F.	4	4 - 0	
IH129	INTRODUÇÃO À ADMINISTRAÇÃO	4	4 - 0	
Total de Créditos do Período		14		

8º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA050	ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES	0	0 - 1	
AA278	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	0	0 - 1	
AB271	MONOGRAFIA II	0	0 - 1	
IE373	CULTURA AFRO-BRASILEIRA	2	2 - 0	
IE397	ENSINO DE NÍVEL MÉDIO - MODALIDADE NORMAL	4	4 - 0	
IH902	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	2	2 - 0	
Total de Créditos do Período		8		



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ASSUNTOS ACADÊMICOS E REGISTRO GERAL
DIVISÃO DE REGISTROS ACADÊMICOS**

**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CAMPUS NOVA IGUAÇU**

**DISCIPLINA: EDUCAÇÃO ESPECIAL
CARGA HORÁRIA: 60 H
Nº DE CRÉDITOS: 04**

EMENTA:

História da formação do campo conceitual referente à educação especial. Políticas e estratégias de inclusão de portadores de necessidades educativas especiais na rede de educação básica. Análise crítica dos Princípios e procedimentos da Análise Funcional do Comportamento Aplicado à Educação Especial.

PROGRAMA:

Unidade I – Normalidade e Deficiência

- Conceitos do ponto de vista: biológico, sociológico, antropológico e psicossocial;
- Estigma e deficiência;

Unidade II – O aluno com necessidades educacionais especiais

- Histórico do conceito;
- Conceito (Resolução nº 2 de 11/09/01);
- Categorização com base na Política Nacional de Educação Especial/1994;
- Categorização de acordo com a Resolução nº 2 de 11/09/2001;

Unidade III – Educação Especial

- Visão sistêmica;
- Fundamentação legal;

- Conceito e objetivos;
- Princípios norteadores;
- Modalidades de atendimento;
- A transição entre as determinações da Política Nacional de Educação Especial e as determinações das Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Educação Básica (Resolução nº 2 de 11/09/2001);

Unidade IV – Integração e Inclusão

- Declaração de Salamanca;
- Diferença entre integração e inclusão;
- Modelos de serviço (integração) e serviços de apoio educacional especializado (inclusão) – uma visão crítica;
- “Sistemas de Cascata” e “Sistemas Caleidoscópico”;
- Educação inclusiva – propostas e objetivos

Unidade V – Deficiência mental

- Conceito, causas, identificação e classificação, segundo a AAMR, 1992;
- Visão de Piaget e de Vygotsky;
- Modalidades de atendimento e procedimentos metodológicos educacionais;
- Fracasso escolar x deficiência mental;
- A importância do papel da família;

Unidade VI – Deficiência visual

- Conceito, causas e categorias;
- Identificação e sinais indicadores;
- Modalidades de atendimento;
- Procedimentos metodológicos educacionais;
- Recursos instrucionais específicos;
- A importância do papel da família;

Unidade VII – Deficiência auditiva

- Conceito; causas e categorias;
- Identificação e sinais indicadores;
- Modalidades de atendimento;
- Procedimentos metodológicos educacionais;
- A importância do papel da família;

Unidade VIII – Deficiência física

- Conceito, causas e categorias;
- Paralisia cerebral: conceito, tipos;
- Modalidades de atendimento;
- Procedimentos metodológicos educacionais;
- Recursos instrucionais específicos;
- A importância do papel da família;

Unidade IX – Deficiência Múltipla

- Conceito, causas e categorias;
- Modalidades de atendimento;
- Procedimentos metodológicos educacionais;
- A importância do papel da família;

Unidade X – Conduas típicas

- Conceito, causas e categorias;
- Síndrome do autismo e correlatas: conceito e causas;
- Modalidades de atendimentos;
- procedimentos metodológicos educacionais;
- A importância de papel da família;

Unidade XI – Altas Habilidades

- Conceitos, causas e tipos;
- Identificação e sinais indicadores;
- Modalidades de atendimento;
- Procedimentos metodológicos educacionais;
- A importância do papel da família;

Unidade XII – Parâmetros Curriculares Nacionais e as adaptações curriculares

- A escola inclusiva e o Projeto Político Pedagógico;
- Projeto Político Pedagógico e as adaptações curriculares;
- Educação Infantil e as adaptações curriculares para os alunos com necessidades educacionais especiais;
- Ensino Fundamental (séries iniciais) e as adaptações curriculares para os alunos com necessidades educacionais especiais;
- Adaptações curriculares – uma visão crítica;

Unidade XIII – A pessoa com deficiência e o mundo do trabalho

- A empresa inclusiva;
- A importância do pedagogo na Empresa Inclusiva;

BIBLIOGRAFIA:

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COOL, César et. al.. **Desenvolvimento Psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997

STAINBACK, Suzan, STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

MATRIZ CURRICULAR UFRRJ – CAMPUS NOVA IGUACU

1º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA013	SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	0	0 - 1	
IM118	HISTORIA E EDUCAÇÃO I	4	4 - 0	
IM119	FILOSOFIA E EDUCACAO I	4	4 - 0	
IM121	SOCIOLOGIA E EDUCACAO I	4	4 - 0	
IM447	TEORIA E PRATICA DO TEXTO	4	4 - 0	
IM515	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	4	4 - 0	
Total de Créditos do Período		20		

2º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
IM122	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO	2	2 - 0	
IM124	HISTORIA E EDUCAÇÃO II	4	4 - 0	
IM125	FILOSOFIA E EDUCAÇÃO II	4	4 - 0	
IM127	SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO II	4	4 - 0	
IM519	PSICOLOGIA E DEMANDAS EDUCACIONAIS	4	4 - 0	
IM530	INTRODUÇÃO À PESQUISA	2	2 - 0	
Total de Créditos do Período		20		

3º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA724	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO I	0	0 - 1	
IM128	POLITICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO I	4	4 - 0	
IM134	DIDATICA	4	4 - 0	
IM135	ANTROPOLOGIA E EDUCACAO	4	4 - 0	
IM150	ENSINO DE MATEMATICA	4	4 - 0	
IM153	POLITICAS PUBLICAS PARA INFANCIA E JUVENTUDE	2	2 - 0	
IM520	TEORIA E POLÍTICA	2	2 - 0	
Total de Créditos do Período		20		

4º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA725	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO II	0	0 - 1	
IM157	ENSINO DE CIÊNCIAS	4	4 - 0	
IM161	EDUCAÇÃO INFANTIL	4	4 - 0	
IM521	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	4	4 - 0	
IM522	GESTÃO EDUCACIONAL	3	3 - 0	
IM523	CURRÍCULO I	3	3 - 0	
IM524	CORPO E EDUCAÇÃO	2	2 - 0	
Total de Créditos do Período		20		

5º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA726	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO III	0	0 - 1	
AA729	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	0	0 - 1	IM186 C
IM152	CURRICULO II	3	3 - 0	
IM154	ECONOMIA POLITICA DA EDUCACAO	4	4 - 0	
IM156	ENSINO DE HISTÓRIA	4	4 - 0	
IM186	PRÁTICA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2 - 0	
IM422	ESTATISTICA APLICADA A EDUCACAO	4	4 - 0	
IM525	GESTÃO EDUCACIONAL II	3	3 - 0	
IM526	EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	2	2 - 0	
Total de Créditos do Período		22		

6º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA727	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO IV	0	0 - 1	
AB721	ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	0	0 - 1	
AB724	SEMINÁRIO DE PESQUISA	0	0 - 1	
IM113	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO I	3	3 - 0	
IM149	ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA	4	4 - 0	
IM160	EDUCAÇÃO ESPECIAL	4	4 - 0	
IM195	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	4	4 - 0	
IM508	PRÁTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL	2	2 - 0	
Total de Créditos do Período		17		

7º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AA728	NÚCLEO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO V	0	0 - 1	
AB722	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE GESTÃO ESCOLAR	0	0 - 1	
AB725	SEMINÁRIO DE MONOGRAFIA I	0	0 - 1	
IM107	ENSINO DE GEOGRAFIA	4	4 - 0	
IM162	TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	4	4 - 0	
IM192	ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO	2	2 - 0	
IM461	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)	2	2 - 0	
IM527	ARTE E EDUCAÇÃO	2	2 - 0	
IM528	PRÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL	2	2 - 0	
Total de Créditos do Período		16		

8º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
AB723	ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMPLEMENTAR	0	0 - 1	
AB726	SEMINÁRIO DE MONOGRAFIA II	0	0 - 1	
IM188	CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	2	2 - 0	
IM189	TRABALHO, QUALIFICAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	4	4 - 0	
IM193	EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS	2	2 - 0	
IM194	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	4	4 - 0	
IM198	EDUCAÇÃO EM SOCIEDADES INDÍGENAS	2	2 - 0	
IM529	ESTÉTICA E EDUCAÇÃO	2	2 - 0	

8º Semestre

Código	Disciplina	Créditos	Carga	Requisitos
Total de Créditos do Período		16		



UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO – CAMPUS MARACANÃ

DEPARTAMENTO: ESTUDOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CONTINUADA

DISCIPLINA: QUESTÕES ATUAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

CH TOTAL CRÉDITOS CÓDIGO

Característica: Cursos: PEDAGOGIA

Obrigatória

Eletiva restrita

Eletiva definida

Eletiva universal

Carga Horária:

do Aluno

H

do Professor

H

Distribuição de carga horária da disciplina:

Tipo de aula:	Semanal	Semestral
Teórica	4h	60h
Prática		
Laboratório		
Estágio		
Total	4h	60h

Objetivos:

- Proporcionar ao aluno a oportunidade de inteirar-se sobre a visão atual da educação especial, levando-o a uma análise crítica sobre a problemática e a um posicionamento frente à prática educativa com alunos portadores de necessidades educativas especiais, inseridos ou não no sistema de ensino.
- Oferecer subsídios para a reflexão sobre questões que envolvem ética e cidadania, no que diz respeito especificamente aos portadores de necessidades especiais.
- Discutir a proposta de educação inclusiva, com ênfase nos aspectos históricos, filosóficos, políticos e psicossociais.
- Apresentar as principais abordagens e metodologias de ensino, assim como as características predominantes nos diversos tipos de alunos com necessidades especiais.

Conceitos de outras disciplinas necessários para a aprendizagem desta disciplina:

Pré-requisito(s) sugerido(s):

Código:

Pré-requisito:

Código:

Ementa

Introdução à discussão sobre a temática da educação especial. Evolução histórica da educação especial e da construção social e histórica do conceito de deficiência. Políticas públicas de educação especial. Os novos paradigmas da integração/inclusão. Características predominantes do processo ensino-aprendizagem de alunos com diferentes necessidades especiais. Análise de projetos para a educação deste alunado numa proposta inclusiva. Formação/capacitação docente para a educação inclusiva.

Bibliografia (Clássica / Básica da área):

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BUCKOW, Marsyl Mettrau. *Inteligência: patrimônio social*. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

BUENO, José Geraldo. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. São Paulo: Educ: PUC, 1993.

COLL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades*

educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
 FONSECA, V. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
 GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
 HERRERO, M. Jesus. *Educação de alunos com necessidades especiais*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.
 KIRK, S., GALLAGHER, J. *A educação da criança excepcional*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.
 MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
 MULLER, T.M.P., GLAT, Rosana. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.
 REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).
 REVISTA ESPAÇO. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
 REVISTA BENJAMIM CONSTANT. Instituto Benjamim Constant.
 UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

Professor proponente Rosana Glat		Chefe do Departamento Marise Ramos		Diretor Lia Faria	
Data	Assinatura/matr.	Data	Rubrica	Data	Rubrica
07 de mar. 2009		07 de mar. 2009			

CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Magistério em Classes de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para crianças, jovens e adultos, em Ensino Médio na Modalidade Normal e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, assim como nas Instituições e nos Movimentos Sociais.

UNIDADE RESPONSÁVEL: FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
Filosofia e Educação 4/60 EDU 08-08037	Filosofia Política e Educação 4/60 EDU 08-08041	História da Educ. Brasileira 4/60 EDU 05-08045	Didática 4/60 EDU 02-08048	Políticas Públicas e Educação 4/60 EDU 09-08050	Currículo e Abordagens Pedagógicas da Educ. Infantil 4/60 EDU 07-08065	Ens. de Geografia Aplicado aos Anos Iniciais do Ensino Fund. de Crian., Jov. e Adultos 4/60 EDU 02-11336	Educ. para Gestão de Projetos Sócio-Ambientais 4/60 EDU 06-08068
Psic. do Desenv. Humano e Educ. 4/60 EDU 08-08038	Aprendizagem 4/60 EDU 08-08042	Avaliação em Educação 4/60 EDU 02-08046	Currículo 4/60 EDU 02-11328	Economia e Financiamento da Educação 4/60 EDU 09-08051	Proc. Lúdicos e Criativos no Desenv. e na Aprendizagem 4/60 EDU 08-08066	Abordagens Pedagógicas na EJA 4/60 EDU 06-11326	Conselhos e Controle Social da Educação 4/60 EDU 09-11327
Antropologia e Educação 4/60 EDU 05-08039	Sociologia da Educação 4/60 EDU 05-08043	Questões Atuais em Educ. Especial 4/60 EDU 06-08047	Infância e Cultura 4/60 EDU 07-08059	Educ. Inclusiva e Cotidiano Esc. 4/60 EDU 06-08142	Educação Continuada e as Perspectivas em Redes de Conhecimento 4/60 EDU 06-08062	Trabalho Educação e Desenv. Profissional 4/60 EDU 06-08067	Relações de Poder e Sistema de Avaliação em Educação 2/30 EDU 09-11339
Tecnologias e Educação 4/60 EDU 02-08040	História da Educação 4/60 EDU 05-08044	O Lúdico e a Educ. Infantil 4/60 EDU 07-08056	Processos de Formação de Leitores/Escritores 4/60 EDU 02-08060	Educ. e Mov. da Sociedade Civil: Aspectos Históricos e Políticos 4/60 EDU 06-08069	Ensino de Hist. Aplicado aos Anos Iniciais do Ens. Fund. de Crian., Jov. e Adultos 4/60 EDU 02-11335	Gestão Democrática da Educação 4/60 EDU 09-08049	Deliberações 044/2011 e 015/2012 Versão 4
Introd. à Ped.: História, Formação e Campos de Atuação 4/60 EDU 05-08052	Processos de Desenv. Infantil e Educação 4/60 EDU 07-08054	Processos de Alfabetização 4/60 EDU 02-08057	Educação Matemática p/ Crianças, Jovens e Adultos I 4/60 EDU 02-11333	Educação Matemática p/ Crianças, Jovens e Adultos II 4/60 EDU 02-11334	Educação Estética 4/60 EDU 02-08064	Formação de Professores para Magistério das Disciplinas Pedagógicas: Estágio Supervisionado 5/90 EDU 08-11337	
Infância e Políticas de Educação Infantil 4/60 EDU 07-08053	Fund. da Linguagem e Educação 4/60 EDU 02-08055	Ciência e Educ. em Ciência 4/60 EDU 02-08058	Fundamentos das Ciências da Natureza p/ Crian., Jov. e Adultos 4/60 EDU 02-11338	Educação de Jovens e Adultos 4/60 EDU 06-11331	Form. de Prof. p/ Educ. Infantil: Estág. Superv. 5/90 EDU 07-11396	Form. de Prof. p/ o Ensino Fund.: Estág. Superv. 5/90 EDU 02-11394	
Educação Inclusiva e a Língua Brasileira de Sinais 2/30 EDU 06-11332	Diversidade Cul. e Educação 4/60 EDU 05-11330	Pesquisa e Prática Pedagógica I 4/60	Pesquisa e Prática Pedagógica II 4/60	Pesquisa e Prática Pedagógica III 4/60	Pesquisa e Prática Pedagógica IV 4/60	Monografia em Educação I 4/60	Monografia em Educação II 8/120
Dinâmica e Práticas da Vida Universitária 2/30 EDU 08-11329	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais: Estágio Supervisionado 5/90 EDU 06-11395	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30	Eletiva 2/30
Eletiva 2/30	Carga Horária e Nº de Créditos do Curso			Eletiva 2/30	Mínimo: 8 períodos Máximo: 14 períodos		Eletiva 2/30

Disciplinas Obrigatórias Base Comum e Campos de Formação.....	2 610h.....	174 créditos
Disciplinas Eletivas.....	300h.....	20 créditos
Pesquisa e Prática Pedagógica.....	240h.....	16 créditos
Monografia.....	180h.....	12 créditos
Estágio Supervisionado.....	360h.....	20 créditos
Atividades Acadêmicas Científico- culturais.....	200h.....	
Carga Horária Total.....	3 890h.....	242 créditos

Atualizado em: 08/06/2015



FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAMPUS SÃO GONÇALO

DISCIPLINA: **EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS DE PEDAGOGIA**
CARGA HORÁRIA: **60 H**

EMENTA:

O sujeito portador de necessidades educacionais especiais. A Política Nacional de Educação Especial: legislação, princípios básicos e modalidades de atendimentos. A educação do sujeito portador de necessidades educacionais especiais: procedimentos pedagógicos.

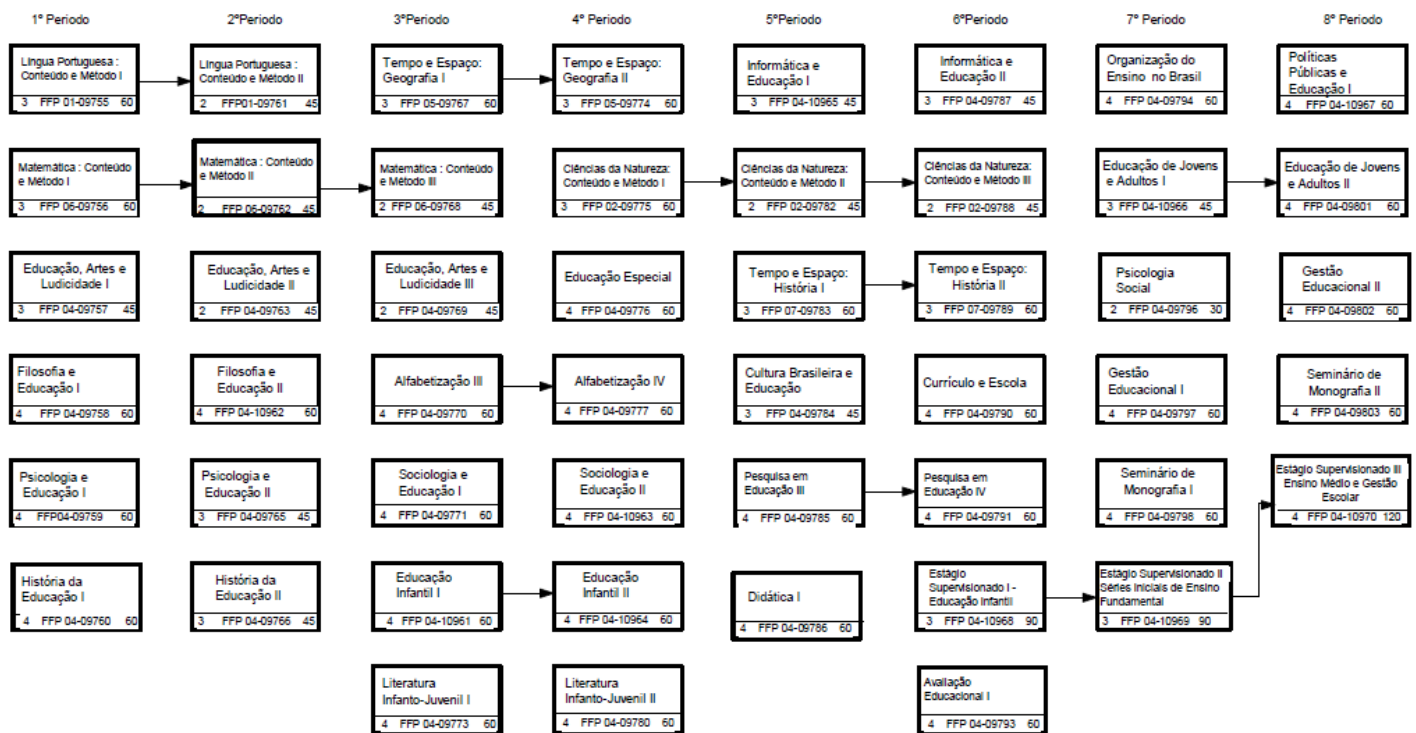
OBJETIVO:

- Conhecer e discutir o conceito e o desenvolvimento histórico da excepcionalidade;
- Conhecer e discutir sobre a Política de Educação Especial no Brasil: legislação, princípios básicos e modalidades de atendimento;

CURSO: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Magistério na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em curso de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos

UNIDADE RESPONSÁVEL: FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - SG



O Curso será integralizado em um mínimo de 8 períodos e um máximo de 14.

Total de horas do curso: 3220
Total de créditos do curso: 184
Créditos em disciplinas obrigatórios - 168
Créditos em disciplinas eletivas universais - 16
Atividades teórico-práticas de aprofundamentos: 100 h

Observações

Os números situados na parte inferior do retângulo representam créditos e carga horária conferidos por disciplina.

Deliberação n.º 003/2008
Versão 4

Atualização 19/06/2012

Formulário de Identificação da Disciplina

	UNIDADE: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense					
	DEPARTAMENTO: Formação de Professores					
	DISCIPLINA: Educação Inclusiva					
CH TOTAL	90	CRÉDITOS	5	CÓDIGO	FEBF07-11186	
Característica:		Cursos: Pedagogia FEBF				
<input checked="" type="checkbox"/>	Obrigatória					
<input type="checkbox"/>	Eleativa restrita					
<input type="checkbox"/>	Eleativa definida					
<input type="checkbox"/>	Eleativa universal					
Carga Horária:		Distribuição de carga horária da disciplina:				
do Aluno	90 H	do Professor	80 H	Tipo de aula:		
				Teórica	Semanal	Semestral
				Prática	4	60
				Laboratório	2	30
				Estágio		
				Total	6	90
Objetivos: Analisar os fatores culturais, econômicos, políticos, ideológicos determinantes da diferença e da desigualdade.						
Conceitos de outras disciplinas necessários para a aprendizagem desta disciplina:						
Pré-requisito(s) sugerido(s):				Código:		
Pré-requisito:				Código:		
Ementa: A educação social do estigma que cerca o indivíduo – preconceitos, estereótipos e segregação. Fatores culturais, econômicos, políticos, ideológicos, determinantes na Educação Inclusiva. Análise das políticas de enfrentamento da diferença e da desigualdade frente ao contexto histórico – social – diretrizes, ações e estratégias. Aspectos históricos do racismo. O contexto social e a discriminação racial. A identidade cultural nacional. Identidade e etnia. Valores culturais, linguagem e afirmação sócio-existencial. O direito à diferença. A escola e a reprodução das diferenças.						
Bibliografia (Clássica / Básica da área):						
<ul style="list-style-type: none"> - BIELLER, R. B., WANTUIL, A. Ética e Legislação: Os direitos das pessoas portadoras de deficiência no Brasil. Rio de Janeiro: Rotary Club, 1990. - COLL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. - HERRERO, M. Jesús Presentación. Educação de Alunos com Necessidades Especiais – Bases Psicológicas. SP: EDUSC, 2000. - SESSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. RJ: WVA, 1999. - VYGOTSKY, Ley Semenovich. Fundamentos de Defectologia. Havana: Pueblo e Educación, Obras Completas, Tomo Cinco, 1989. - Pensamento e Linguagem. SP: Martins Fontes, 1993. - Formação Social da Mente. SP: Martins Fontes, 1994. 						
Professor proponente		Chefe do Departamento		Diretor		
Data	Assinatura/matr.	Data	Rubrica	Data	Rubrica	

Curso: Licenciatura Plena em Pedagogia
 Para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e na área de Gestão de Sistemas Educacionais
 Unidade Responsável: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Educação, Linguagem e Conhecimento I A 5/90 FEBF 06-11175	Educação, Linguagem e Conhecimento II A 5/90 FEBF 06-11176	Educação, Linguagem e Conhecimento III A 5/90 FEBF 06-11177	Educação, Linguagem e Conhecimento IV A 5/90 FEBF 06-11178	Tendências Atuais do Ensino da Língua Portuguesa I A 5/90 FEBF 07-11194	Tendências Atuais do Ensino da Língua Portuguesa II A 5/90 FEBF 07-11195	Tendências Atuais no Ensino da História A 5/90 FEBF 07-11198	Tendências Atuais do Ensino da Geografia A 5/90 FEBF 10-11197
Escola como Espaço Político e Pedagógico I A 5/90 FEBF 07-11187	Escola como Espaço Político e Pedagógico II A 5/90 FEBF 07-11188	Escola como Espaço Político e Pedagógico III A 5/90 FEBF 07-11189	Escola como Espaço Político e Pedagógico IV A 5/90 FEBF 07-11190	Estatística Aplicada à Educação 3/45 FEBF 09-11201	Tendências Atuais do Ensino da Matemática I A 5/90 FEBF 09-11199	Tendências Atuais do Ensino da Matemática II A 5/90 FEBF 09-11200	Avaliação Institucional A 3/45 FEBF 08-11202
Cultura: O local e o global I A 5/90 FEBF 06-11171	Cultura: O local e o global II A 5/90 FEBF 06-11172	Cultura: O local e o global III A 5/90 FEBF 06-11173	Cultura: O local e o global IV A 5/90 FEBF 06-11174	A Criança e sua Escolarização I 5/90 FEBF 07-11193	A Criança e sua Escolarização II 5/90 FEBF 07-11184	Educação Inclusiva 5/90 FEBF 07-11186	Tendências Atuais do Ensino das Ciências A 5/90 FEBF 07-11196
Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas I A 5/90 FEBF 06-11179	Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas II A 5/90 FEBF 06-11180	Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas III A 5/90 FEBF 06-11181	Perspectiva Histórica das Ideias e Práticas Pedagógicas IV A 5/90 FEBF 06-11182	Arte, Movimento e Ludicidade 5/90 FEBF 07-11185	Gestão de Sistemas Educacionais I A 5/90 FEBF 08-11203	Gestão de Sistemas Educacionais II A 5/90 FEBF 08-11204	Gestão de Sistemas Educacionais III A 5/90 FEBF 08-11205
ELETIVA 5/90	ELETIVA 5/90	ELETIVA 5/90	Políticas Públicas e Educação A 5/90 FEBF 09-11206	Trabalho e Educação 5/90 FEBF 08-11207	ELETIVA 3/45	ELETIVA 3/45	Eletiva 5/90
Carga Horária e Nº de Créditos do Curso				ELETIVA 3/45	Estágio Supervision. I Docência da Educação Infantil 5/120 FEBF 07-11191	Estágio Supervision. II Docência do Ensino Fundamental 5/120 FEBF 07-11192	Estágio Supervision. III Docência do Ens. Médio e Gest. de Sist. Educacionais 5/120 FEBF 07-11193

Disciplinas Obrigatórias.....	2 970h.....	166 créditos
Mínimo de Eletivas Universais.....	495h.....	29 créditos
Estágio Supervisionado.....	360h.....	15 créditos
Atividades Complementares.....	100h.....	-
Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC).....	-.....	10 créditos
Carga Horária Total.....	3 925h.....	220 créditos

Observações:

- a) O TCC, redigido no interior da Ênfase Curricular escolhida pelo estudante, é requisito parcial para a integralização curricular, conferindo ao Estudante 10 (dez) créditos.
- b) Ênfases
 - Problemas de Educação Básica
 - Administração e Políticas Públicas em Educação
 - Educação em Administração de Multimídia
- c) O Curso será integralizado em um mínimo de 8 e um máximo de 14 semestres.

Deliberação 27/2008
Versão 3

Atualizado em 14/08/2013



UENF

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



MUNICÍPIO PÚBLICO ESTADUAL

Emissão: 03/10/2013

Página: 1

SECRETARIA ACADÊMICA

PROGRAMA ANALÍTICO DE DISCIPLINA

Disciplina: LEL04535 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICA DO RESPEITO À DIVERSIDADE

Data de Criação: 21/08/2006

Período Início: 2006/02

Horas Aula - Teórica: 68

Prática: 0

Extra-Classe: 0

Carga Horária: 68

Número de Créditos: 4

Sistema de Aprovação: Aprovação por Média/Freqüência

Tipo Disciplina: TEÓRICO

Centro: CCH - CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM

Laboratório: LEEL - LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Ementa

Inclusão/exclusão social - Conceitos fundadores. Quem são os excluídos? As Ações Afirmativas e o direito à Educação Política Nacional de Educação Inclusiva - Decreto 3298/1989, Gestão Escolar Inclusiva. Práticas educacionais inclusivas na sala de aula.

Conteúdo Programático

I - Inclusão/exclusão social - Conceitos fundadores

* A dialética Inclusão/Exclusão Social

* Os Mecanismos Sociais da Exclusão

* A Exclusão na Educação

II - Quem são os excluídos?

* Conceito de pessoa com deficiência

* Classificação da Pessoa com Deficiência

* Visão da Pessoa com Deficiência

* Como Lidar com a Pessoa com Deficiência

III - As Ações Afirmativas e o direito à Educação

* A Tutela do Estado e o Princípio da Igualdade

- "a equiparação de oportunidades" ou "o direito a desigualdade"

* A Proteção Constitucional da pessoa com deficiência;

- O Direito à Educação e à eliminação de barreiras

IV - Política Nacional de Educação Inclusiva - Decreto 3298/1989

* educação especial como modalidade de ensino no contexto do sistema educacional regular

* garantia de matrícula da pessoa com deficiência na Escola Regular

* oferta de serviços e apoios especializados na escola regular

* oferta de educação em instituições hospitalares ou congêneres

* oferta de educação profissionalizante

V - Gestão Escolar Inclusiva

* Projeto político-pedagógico;

* Mudança atitudinal;

* Organização curricular;

* Formação de redes de apoio;

* Formação docente;

* Participação da família;

* Acessibilidade;

* Atendimento organizacional especializado.

Assinaturas:

Chefe do Laboratório ou Diretor de Centro: _____

Coordenador do Curso: _____

PROGRAMA ANALÍTICO DE DISCIPLINA

Disciplina: LEL04535 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICA DO RESPEITO À DIVERSIDADE

VI - Práticas educacionais inclusivas na sala de aula

- * Abordagens metodológicas inclusivas;
- * Mudança atitudinal;
- * Dinâmica da sala de aula;
- * Diversificações e flexibilizações curriculares;
- * Práticas avaliativas;
- * Suplementação e complementação.

Bibliografia

- AQUINO, Julio Groppa (org). Diferenças e Preconceito na escola. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David. A proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência. 3.ed. Brasília: CORDE, 2001.
- BAGNO, Marcos. Dramática da língua portuguesa. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.
- _____. Preconceito lingüístico - o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002
- CAIADO, Kátia Regina Moreno. Aluno deficiente visual na escola. Lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados, 2003.
- CORDE Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Um olhar sobre a Inclusão educacional. Brasília: CORDE, 2005.
- CORREIA, Luis de Miranda. Alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1997.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, política e prática em educação especial. ONU Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca. Junho 1994. MARQUES, Luciana Pacheco. O Professor de Alunos com Deficiência Mental: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: UFJF, 2001. ###
- MAZZOTTA, Marcos J. S. Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996. ###
- MILLER, Nancy B. Ninguém é perfeito. Vivendo e crescendo com crianças que têm necessidades especiais. Campinas: Papyrus, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. cartilha 5. PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares] Transcrita em 20/3/2006 [Adaptações curriculares para Educação Especial / Educação Inclusiva]
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Direito a educação. Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- MINISTÉRIO da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. Caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2002. ###
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas Pedagógicas na Educação Especial. Campinas: Autores Associados 2001.
- POWELL, Thomas - OGLE, Peggy A. Irmãos especiais. Técnicas de orientação e Apoio para Relacionamento com o deficiente. São Paulo: Maltese, 1992.
- RAMIRO, Vanda Cianga. O brincar da criança cega. um estudo psicológico sobre a atividade lúdica de crianças cegas. [s. l.] [s. ed.] 1997. [Dissertação de mestrado em psicologia]
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: Wva, 2002. _____. Vida Independente na era da sociedade inclusiva. São Paulo: RNR, 2004
- SAWAIA, Bader (org). As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 1901-2001. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão. Um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1996. ###
- WERNECK, Claudia. Sociedade Inclusiva. Quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Assinaturas:

Chefe do Laboratório ou Diretor de Centro: _____

Coordenador do Curso: _____



**CCH PEDAGOGIA,
LICENCIATURA
(Noturno)**

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Integralização do Currículo	Obrigatórias	Optativas	Eletivas	Estágio	Ativ. Pedagógicas	Total	Reconhecimento MEC: Diretrizes Curriculares CNE:
Carga Horária:	2159h	595h	68h	306h	100h	3228 h	Curriculo Pleno CEE: Código NPD/SIAD: Titulação: Licenciatura
	OB	OP	EL				

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
LES04546 Sociologia 4 Cr T 68h	LEL04201 Sociologia da Educação I 4 Cr T 68h	LEL04533 Psicologia do Desenvolvimento I 4 Cr T 68h	LEL04412 Psicologia do Desenvolvimento II 4 Cr T 68h	LEL04402 Política Educacional 4 Cr T 68h	LEL04409 Organização da Educação Brasileira 4 Cr T 68h	CCH04405 Seminário de Monografia 2 Cr T 34h	LEL04403 Gestão Educacional 4 Cr T 68h
LCL04203 Filosofia 4 Cr T 68h	LEL04209 Filosofia da Educação I 4 Cr T 68h	LEL04534 Pesquisa Educacional 4 Cr T 68h	LEL04408 Didática I 4 Cr T+1P 85h	LEL04308 Didática II 4 Cr T 68h	LEL04405 Conteúdo e Metodologia do Ensino na Educação Infantil I 3 Cr-2T+1P 68h	LEL04311 Conteúdo e Metodologia do Ensino na Educação Infantil II 3 Cr-2T+1P 68h	CCH04406 Monografia 5 Cr P 170h
LEL04529 Leitura e Prod. de Textos I 3 Cr-2T+1P 68h	LEL04208 Leitura e Prod. de Textos II 3 Cr-2T+1P 68h	LEL04210 História da Educação Brasileira 4 Cr T 68h	LES04547 Estatística Aplicada à Educação 4 Cr T 68h	LEL04318 Pensamento, Linguagem e Aprendizagem 4 Cr T 68h	LEL04414 Cont. e Met. do Ens. nos Anos Iniciais do EF II (Matemática) 2 Cr T 34h	LEL04411 Cont. e Met. do Ens. nos Anos Iniciais do EF III 4 Cr T 68h	OPTATIVA 4 Cr T 68h
OPTATIVA 4 Cr T 68h	OPTATIVA 4 Cr T 68h	OPTATIVA 4 Cr T 68h	LEL04301 Currículo 4 Cr T 68h	LEL04316 Cont. e Met. do Ens. nos Anos Iniciais do EF I 2 Cr T 34h	LEL04535 Educação Inclusiva: prática do respeito à diversidade 4 Cr T 68h	LEL04317 Cont. e Met. do Ens. nos Anos Iniciais do EF IV 4 Cr T 68h	OPTATIVA 4 Cr T 68h
LES04540 Antropologia Cultural 4 Cr T 68h	LEL04204 História da Educação 4 Cr T 68h	OPTATIVA 4 Cr T 68h	LEL04410 Língua: inclusão educacional da pessoa surda ou com deficiência auditiva 3 Cr-2T+1P 68h	ELETIVA 4 Cr T 68h	LEL04413 Fundamentos da Alfabetização I 4 Cr T 68h	LEL04315 Fundamentos da Alfabetização II 2 Cr T 34h	OPTATIVA 3 Cr T 51h
<p>Contagem de Créditos Créditos Obrigatórios = 116 créditos (105 teóricos e 11 práticos) Créditos Optativos = 35 créditos teóricos Créditos Eletivos = 4 créditos teóricos Estágio Supervisionado = 9 créditos práticos</p>							
				OPTATIVA 2 Cr T 34h	OPTATIVA 2 Cr T 34h	OPTATIVA 4 Cr T 68h	
				LEL04305 Estágio Supervisionado I 3 Cr P 102h	LEL04309 Estágio Supervisionado II 3 Cr P 102h	LEL04310 Estágio Supervisionado III 3 Cr P 102h	