



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
CURSO DE PEDAGOGIA

Aline de Souza da Silveira Hoffmann

**Teorias pedagógicas e as concepções de Prática na formação inicial dos
professores de Educação Especial**

Florianópolis

2023

Aline de Souza da Silveira Hoffmann

**Teorias pedagógicas e as concepções de Prática na formação inicial dos
professores de Educação Especial**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Michels.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

de Souza da Silveira Hoffmann, Aline
Teorias pedagógicas e as concepções de Prática na formação
inicial dos professores de Educação Especial / Aline de
Souza da Silveira Hoffmann ; orientadora, Maria Helena
Miche, 2023.
68 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Odontologia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Odontologia. 2. Formação de professores. 3. Prática
Pedagógica. 4. Educação Especial. I. Miche, Maria Helena.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Odontologia. III. Título.

Aline de Souza da Silveira Hoffmann

**Teorias pedagógicas e as concepções de Prática na formação inicial dos
professores de Educação Especial**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 08 de dezembro de 2023.

Simone Vieira de Souza
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca Examinadora

Profª Maria Helena Michels, Dra.
Orientadora
UFSC

Profª Dayana Valeria Folster Antonio Schreiber, Dra.
Colégio de Aplicação/UFSC

Profª Ruth Mary Pereira dos Santos, Ma.
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Profª Jocemara Triches, Dra.
UFSC
Membro Suplente

Florianópolis, 2023.

Dedico este trabalho a minha família, que sempre me mostrou a importância de batalhar por meus objetivos e sonhos, e que jamais me deixaram desistir. Dedico também a todos os profissionais atuantes nas instituições públicas, que lutam todos os dias por uma Educação de qualidade. Esta conquista também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, sem ele nada disso seria possível. Durante esses anos de graduação foram muitos momentos conturbados vivenciados, mas também muitos momentos de alegrias e realizações.

Agradeço aos meus queridos e amados pais Carlos e Rosângela, e aos meus irmãos Fernando e Cristiane que sempre estiveram presentes comigo, me apoiando, me motivando e me incentivando a sempre continuar e nunca desistir.

Em especial a minha mãe Rosângela e minha irmã Cristiane que sempre me ajudaram e facilitaram meu caminho para que me dedicasse o máximo possível a graduação.

Ao meu amor, Gustavo, companheiro de todas as horas, que compreendeu tão gentilmente que nem sempre eu poderia fazer algo com ele, pois tinha que dar conta dos trabalhos, textos, artigos do curso. Pela paciência, companheirismo e atenção. Por ter permanecido ao meu lado em todos os momentos, me proporcionando segurança, me deu um ombro amigo.

Eu amo todos vocês e sou muito grata, sem vocês ao meu lado nesses anos, com tantos acontecimentos difíceis ocorrendo fora da graduação, eu jamais teria conseguido chegar aonde cheguei. Obrigada por permanecerem ao meu lado sempre.

Às minhas amigas Christiane, Emanuela e Emilly que foram os melhores presentes que a graduação poderia me dar. Nos conhecemos no curso e construímos uma linda amizade juntas, onde sempre apoiamos umas as outras. Muito obrigada minhas amigas, sei que sem vocês ao meu lado eu não chegaria aonde cheguei. Vocês tornaram o processo muito mais leve.

A todos os professores em que tive contato ao longo da graduação, vocês foram essenciais para a minha formação. Cada professor despertou em mim um ensinamento diferente. Vocês me ensinaram a lutar e resistir por uma Universidade Pública de qualidade. Obrigada por tanto.

A professora Maria Helena, minha orientadora, que se dispôs a me ajudar a elaborar esse trabalho desde muito antes do tempo previsto para tal, onde fomos mudando o tema e evoluindo enquanto pesquisa. Professora, você contribuiu muito

para o desenvolvimento do meu aprendizado, me mostrou o quanto eu seria capaz. Sem você e sua tranquilidade, esse trabalho não seria o mesmo. Obrigada por tudo, pelo apoio, pela dedicação, pelo carinho e pela confiança.

Por fim, agradeço a Universidade Pública sem ela este processo de formação não seria possível!

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo apreender as teóricas pedagógicas que perpassam as concepções de prática pedagógica na formação inicial dos professores de educação especial. Para isso, buscamos apreender como os intelectuais da área da educação compreendem a prática pedagógica na formação dos professores de educação especial; analisar as proposições referentes a prática pedagógica apresentadas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de Licenciatura em educação especial; refletir sobre as bases teóricas do campo da educação que sustentam as proposições, na formação inicial de professores de educação especial, da chamada prática pedagógica. Como base teórica para nossas reflexões buscamos as contribuições de Bueno (1999), Dias (2013), Michels (2005, 2017, 2021), Saviani (2008, 2013, 2021), Vaz (2021), Franco (2016). A pesquisa tem como metodologia o levantamento bibliográfico nas plataformas do SciELO e da BDTD. Foi feito também análise documental referente a formação de professores, mais especificamente os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, de quatro Universidades: Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de São Carlos, Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, Universidade do Sul de Santa Catarina. Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa surgiram alguns questionamentos: Com a nova organização na formação de professores de educação especial às práticas tecnicistas, já presentes na formação de professores deste a década de 1970, são alteradas? Essas mudanças trouxeram uma visão mais crítica sobre a formação de professores e sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas público da educação especial? Com a análise dos documental, evidenciamos que em sua maioria, as formações de professores ainda estão sendo baseados pela Pedagogia Tecnicista, onde se nota ênfase no desenvolvimento de técnicas para se desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. O que nos faz compreender que existe um esvaziamento teórico no ensino.

Palavra-chave: Formação de professores; Prática Pedagógica; Educação Especial

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções encontradas no Scielo	33
Quadro 2 - Produções encontradas na BDTD	34

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

EAD - Ensino à distância

EE – Educação Especial

LIBRAS - Língua brasileira de sinais

MEC - Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PHC - Pedagogia Histórico Crítica

PMEE - Programa de Mestrado em Educação Especial

PNEEPEI - Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

SciELO - Scientific Electronic Library Online

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFSC - Universidade Federal De Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFRRJ - Universidade Federal Rural Do Rio de Janeiro

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIDAVI - Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 METODOLOGIA	14
1.2 PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	16
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TCC	18
2. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	20
3. AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO	27
4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	33
5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	39
5.1 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.....	39
5.2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.....	43
5.3 LICENCIATURA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	46
5.4 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ.....	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56
ANEXOS	56

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, caracterizada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aborda a formação inicial dos professores de Educação Especial nos cursos de licenciatura em Educação Especial com foco nas teorias pedagógicas e suas concepções de práticas pedagógicas.

O interesse sobre a temática surgiu a partir das vivências obtidas diariamente nas aulas do curso de graduação em licenciatura em Pedagogia, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina. Desde que iniciei meus estudos no curso, interessei-me pela área da Educação Especial e dessa forma busquei maneiras de me aprofundar, por meio de leituras de artigos e livros que abordavam a Educação Especial (EE). Com as disciplinas do curso, outro tema veio a despertar meu interesse, a prática pedagógica.

No curso tive a oportunidade de realizar duas disciplinas relacionadas a área da Educação Especial, uma delas ministrada pela professora Maria Helena Michels. Alguns semestres depois viemos a nos encontrar, mas agora com a disciplina de Pesquisa em Educação III, onde demonstrei meu interesse em pesquisar sobre a área. Entre algumas conversas, Maria Helena me apresentou sua pesquisa sobre a formação de professores e, de acordo com o interesse já despertado, dialogamos e aqui apresento esta investigação.

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em apreender as teorias pedagógicas que perpassam a proposição da prática pedagógica na formação inicial dos professores de educação especial.

Compreendo que a prática pedagógica é a ação docente na qual o professor expressa sentido em suas aulas, quando apresenta sua intencionalidade pedagógica, identifica suas ações perante a formação dos alunos e que leve sentido aos mesmos, dialogando com suas necessidades individuais e coletivas, acreditando e incentivando o aprendizado de todos os indivíduos envolvidos (FRANCO, 2016). Identifico que esse trabalho pedagógico exercido pelo professor reflete sobre o fato de acreditar em sua própria prática, constatando que a responsabilidade e comprometimento envolvidos no desenvolver de suas ações, traz significação aos seus alunos, expandindo suas aprendizagens.

Partindo dessa conceituação sobre a prática pedagógica, identificada sob um olhar pedagógico, o professor acompanha, conversa, planeja, reflete, registra e ensina. Possuindo uma finalidade e responsabilidade perante a construção dos conhecimentos dos alunos e sobre a criticidade dos seus pensamentos, esse professor ensina a partir de uma perspectiva pedagógica.

Pacheco; Barbosa; Fernandes (2017), consideram que teoria e prática são indissociáveis. Para os autores,

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias. Considerando esse contexto, fica evidente que ambas se entrelaçam e que a desvinculação destas fragiliza o processo de aprendizagem do sujeito. (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, p.334).

Compreendendo o papel que o professor possui no processo educativo, precisamos direcionar nossos olhares para a formação dos mesmos. Tanto o professor gerente de turma como o professor de Educação Especial, precisam ter uma formação que, mesmo compreendendo as especificidades de cada estudante, entendem que a escola é um espaço do ensino do conhecimento sistematizado.

Considerando a escola, sob um olhar capitalista, em um ambiente preparador dos indivíduos para o mercado de trabalho, com foco na mão de obra qualificada e uma desqualificação intelectual, identifica-se que o espaço educacional público se caracteriza de forma significativa, dia após dia, como assistencialista. Vaz (2021, p.04), afirma: “A escola e o professor são chamados para atender os interesses do capital, seja de caráter econômico (com a formação para o trabalho simples, por exemplo)”. Como o desenvolvimento intelectual não é uma prioridade política, esse fato acaba refletindo na formação inicial de professores, já que seguindo essa consideração, não se necessita de um profissional qualificado que contribuía para a evolução do indivíduo enquanto sujeito consciente.

Em afirmação, Bueno, 1999 indica:

A perspectiva que atribui a falta de condições sociais o impedimento para a elevação da formação do professor das primeiras séries ao nível superior tem contribuído, de forma, significativa, para a progressiva descaracterização e desprestígio dos professores das primeiras séries. Isso se dá porque ela: contribui para a indefinição de

uma política nacional de formação docente, por não se tomar posição mínima sobre a docência responsável pela escolarização, à qual tem acesso a maioria das crianças brasileiras. [...] coloca o problema em uma perspectiva política abstrata e descomprometida, ao atribuir a não assunção da maior qualificação dessa formação a uma genérica “falta de condições”, como se tivessem sendo construídas sem a participação de instituições e profissionais do campo da educação. (BUENO, 1999, p.15).

Este fato, para Bueno (1999) decorreu da desqualificação das práticas que resultaram em uma descaracterização da formação de professores.

Direcionando o olhar para formação de professores de Educação Especial Michels (2017) aponta que tal formação se iniciou em 1970, estando ligada ao Curso de Pedagogia como uma habilitação específica, dividida por área de deficiência, formação essa baseada no princípio tecnicista e médico-pedagógico.

Com isso, essa formação do professor “estava associada à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade então empregada na Educação”. (MICHLES, 2017, p.26). Sendo assim, o ensino desenvolvido nesse período baseava-se nas deficiências apresentadas por cada indivíduo, onde para cada um era desenvolvidas diferentes técnicas de acordo com essa base biológica. Assim, o que cada indivíduo viria a aprender estava condicionado a sua base biológica e dependeria dos ajustes técnicos a serem feitos tratando, nesse caso, principalmente dos recursos específicos para cada deficiência.

Se torna nítido então que a formação de professores para a Educação Especial obtinha como referência a teoria Tecnicista. Para Saviani (2021, p. 11),

Na pedagogia Tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, [...] cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência.

Essa base teórica indica que todo insucesso educacional poderá ser solucionado por meio das mudanças nas práticas desenvolvidas pelos professores, já que se trata de uma falha técnica. Para solução se deve alterar os métodos e utilizar instrumentos corretos.

Em 2006, é publicada a Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006) onde os professores de educação especial passam a ser formados nos cursos de Licenciatura em Educação Especial, sendo extinta as habilitações nos cursos de pedagogia.

Segundo o decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), são considerados como público da Educação Especial, em nível nacional, “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”.

Com a nova organização na formação de professores de educação especial às práticas tecnicistas, já presentes na formação de professores deste a década de 1970, são alteradas? Essas mudanças trouxeram uma visão mais crítica sobre a formação de professores e sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas público da educação especial?

1.1 METODOLOGIA

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa aborda a temática da formação de professores de Educação Especial com um olhar para a prática pedagógica pensada acerca das fundamentações teóricas que as sustentam. Além do objetivo geral citado anteriormente, a pesquisa possui ainda outros três objetivos específicos, sendo eles: apreender como os intelectuais da área da educação compreendem a prática pedagógica na formação dos professores de educação especial; analisar as proposições referentes a prática pedagógica nos PPPs dos cursos de Licenciatura em educação especial; refletir sobre as bases teóricas do campo da educação que sustentam as proposições, na formação inicial de professores de educação especial, da chamada prática pedagógica.

Buscando atender aos objetivos propostos nessa investigação fizemos um levantamento bibliográfico na plataforma do Scielo e na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Compartilhamos das considerações de Gil (2002) quando esse afirma que: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 45) possibilitando que o pesquisador tenha contato diretamente com os resultados já produzidos. Para esse mesmo autor, “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de

permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Compreende-se então que, ao utilizar como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico, o pesquisador consegue direcionar seu olhar mais aprofundado e direto sobre o tema de pesquisa já que o próprio pesquisador consegue realizar sínteses necessárias para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Nas plataformas já indicadas utilizamos a ferramenta “busca avançada”, com os descritores: formação de professor de educação especial AND prática pedagógica, sem recorte temporal. Com esse procedimento encontramos um total de 104 trabalhos, descartando as produções escritas em língua estrangeira.

Inicialmente foi realizada a leitura de todos os resumos dos 104 trabalhos localizados, possibilitando que se identificasse quais dialogavam com a presente pesquisa, onde apenas oito trabalhos foram selecionados. Nessa seleção, realizamos a leitura de todos os resumos, onde fomos classificando os trabalhos como compatíveis ou não com a presente pesquisa.

Por fim, quatro produções foram selecionadas e analisadas, duas de cada plataforma citada.

Nessa seleção das produções já foi possível observarmos como há poucos trabalhos publicados sobre o tema desta pesquisa, ou seja, prática pedagógica na formação de professores de EE.

Também procurando atender aos objetivos dessa pesquisa, analisamos algumas propostas de Cursos de Licenciatura em Educação Especial, com o intuito de apreender como as tais formações têm apresentado as discussões sobre prática pedagógica. Para tanto, fizemos análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura em Educação Especial e, dentro dele, dos programas das disciplinas que contemplavam o tema “Prática Pedagógica”. Ou seja, a partir das análises documentais, procuramos compreender quais teorias embasam a proposição de Prática Pedagógica nos referidos cursos. Para o desenvolvimento dessa análise, foram elencados quatro PPCs, sendo dois de universidades públicas e dois de universidades privadas.

Como critério para escolha dos quatro cursos foram considerados: cursos desenvolvidos em formato presencial nas universidades públicas e cursos

desenvolvidos em formato presencial nas universidades privadas. A intenção foi selecionar PPCs com essa distinção entre o público e o privado para analisarmos as formações ofertadas.

Os PPC's foram fornecidos diretamente por minha orientadora que possuía em seu acervo pessoal tais documentos.

Optamos então por desenvolver pesquisa documental. Gil (2002) aponta:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2022, p.45).

Foram feitas as análises dos PPCs dos cursos de licenciatura em Educação Especial das seguintes universidades: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI).

A análise documental teve o foco direcionado nas considerações que cada curso carrega sobre a prática pedagógica, assim como os seus embasamentos teóricos. Analisou-se as disciplinas e ementas dos cursos. Foram apresentados também, em anexo, as grades curriculares dos cursos estudados.

1.2 PENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para compreender as práticas pedagógica é necessário entendê-las como um todo, reconhecendo-as como um instrumento para o desenvolvimento da Educação, entendendo que é a partir das mesmas que é possível alcançar os objetivos propostos por uma instituição de ensino.

A prática pedagógica construída com intencionalidade, deixando de ser uma ação mecanizada e pretende apresenta-se como mediação dos conhecimentos acumulados pela humanidade e dos conhecimentos científicos. Segundo Franco

(2016, p. 535), “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico.”

Partindo da consideração de Franco (2016), é notório que a ação do professor precisa envolver a realidade local, sendo uma prática participativa e consciente, dando espaço, vez e voz aos estudantes trazendo sentido a eles. Nessa perspectiva, toda essa ação docente envolta pela participação de ambos, torna-se mais significativa para a aprendizagem do estudante, já que traz um sentimento de acolhimento para os mesmos, possibilitando a criação de uma relação entre o professor, aluno e o meio que o cerca, tornando possível a mediação.

Assim, o professor possibilita a transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Para Saviani (2008) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p.17).

Em relação ao conceito de prática pedagógica, Franco (2016) afirma:

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta e disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Dessa forma, a prática pedagógica construída a partir de um olhar pedagógico intencional, objetiva a transformação dos estudantes enquanto indivíduos pertencentes de uma sociedade.

Identifico que esse olhar pedagógico trata de uma ação extremamente complexa pois necessita que o professor tenha uma compreensão sócio-histórica de seus alunos e essa condição vai além de chegar em uma sala de aula e começar a dar aula. Possuir esse olhar sócio-histórico envolve conhecer o indivíduo, sair de uma bolha e identificar que aquele sujeito se relaciona com diversas outras pessoas e que essa relação se dá em um meio social que carrega suas próprias características. Por essa razão a prática pedagógica, vista sob uma determinada perspectiva pedagógica, é essencial pois é com ela que todo o processo educativo irá se tornar significativo para o aluno.

Em conformidade, é importante ressaltar que a Educação transforma a sociedade e é transformada por ela. Por esse motivo as práticas e ações dos

professores devem ser construídas sobre objetivos e intencionalidades que vissem a transformação, construção da subjetividade e historicidade de cada estudante/criança/indivíduo.

Outros aspectos que envolvem a prática pedagógica, tão importante quanto os anteriores, são as condições disponíveis para a execução do trabalho como, por exemplo, os espaços da escola, os materiais, as condições objetivas dos(as) professor(as), entre outros.

Deste modo, exercer práticas pedagógicas consiste em possibilitar a concretização das intencionalidades estabelecidas inicialmente. Por isso, a importância das mesmas, que trazem sentido para os estudantes e professores, visando a transformação social.

Ao referenciar as práticas pedagógicas, direcionamos nosso olhar para além das ações, visto que toda e qualquer prática desenvolvida com fins didáticos e objetivos pedagógicos é envolta por perspectivas associadas à alguma teoria da Educação. Por isso entendemos que a prática pedagógica deve ser desenvolvida de acordo com a Pedagogia Histórico Crítica, onde o professor possui consciência do próprio trabalho, estando cercado pela reflexão de suas ações, assim como das intencionalidades que regem todo o processo.

Em síntese, compreendemos que as práticas pedagógicas têm em sua base uma determinada teoria pedagógica. Portanto, cabe perguntar qual base teórica subsidia a concepção de prática pedagógica na formação do professor de educação especial?

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TCC

Este trabalho de conclusão de curso está organizado em quatro sessões, além da introdução e considerações finais.

Na Introdução apresentamos os objetivos e metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa e algumas indicações sobre a compreensão de Prática Pedagógica.

Na sessão 2 intitulada “Breve histórico da formação dos professores de Educação Especial no Brasil” apresentamos um breve histórico da formação dos professores de Educação Especial no país, onde discutimos de maneira sucinta os principais marcos históricos dessa formação.

Já na sessão 3, “As teorias da Educação”, apresentamos as Teorias Pedagógicas, tendo como referencial teórico as obras de Demerval Saviani.

A sessão 4, “A formação de professores para a Educação Especial: análise das produções” aborda a formação de professores para a Educação Especial a partir das análises das produções acadêmicas selecionadas pelo levantamento bibliográfico das plataformas Scielo e BDTD.

Na sessão 5 intitulada “A prática pedagógica nos cursos de licenciatura em Educação Especial” é apresentada algumas das análises desenvolvidas sobre os PPC’s dos cursos de licenciatura em Educação Especial, buscando compreender como é discutida a prática pedagógica nesses cursos.

Nas considerações finais pretendemos sintetizar as análises desenvolvidas sobre as bases teóricas que sustentam a discussão da prática pedagógica na formação de professores de educação especial.

2. BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A formação de professores para a Educação Especial (EE) construiu-se no Brasil através de muitas lutas, sendo o ano de 1972 marco inicial dessa formação. O começo da formação inicial de professores de EE ocorreu como habilitação específica do curso de Pedagogia, onde criou-se essa competência por meio,

[...] do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, cujo relator foi Valnir Chagas, e que instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia (MICHELS, 2017, p.24).

Tendo por objetivo contemplar as demandas ascendidas pela classe social apoiadora do golpe de 1964, a reforma indicou a profissionalização do setor educacional. Com isso, a formação de professores se elevou ao nível superior de ensino e ao mesmo tempo, empregou ideias como eficiência e produtividade na Educação. Pensando a partir dessa implantação na formação dos professores, Michels (2017, p.26) aponta que “Esta maior especialização requerida do professor de Educação Especial estava associada a racionalidade técnica, à ideia de eficiência e a produtividade então empregada na educação”.

Considerando a importância atribuída às técnicas e aos recursos específicos para o desenvolvimento de atividades com alunos intitulados como “excepcionais”, o tecnicismo na Educação Especial ganha ênfase tanto na formação docente como nas práticas docentes no cotidiano escolar.

Importante considerar ainda que no mesmo Parecer nº 252/69 era exigido a experiência no magistério para conseguir obter o diploma em Pedagogia. Porém, essa exigência se altera a partir de um novo parecer, também publicado por Valnir Chagas. Nesse Parecer, sob o nº 867/72, passou a ser necessário o tempo mínimo de um ano de experiência, podendo ser anterior ao ingresso no curso ou ainda, durante o desenvolvimento do mesmo, sendo que somente obteria o diploma quem possuísse esse requisito comprovado, podendo ocorrer em qualquer nível de ensino (MICHELS, 2017).

A partir da criação da habilitação específica para os professores de EE no curso de Pedagogia, possibilitou-se a formação de um professor que, estando habilitado para atuar na educação básica, centraria sua atuação, nas diferentes deficiências e especificidades dos alunos da Educação Especial.

Para Bueno (1999) *apud* Michels (2017 p.31),

O fato de a formação de professores para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação do especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com muito pouca formação como professor. Isto é, na medida em que boa parte dos cursos de Pedagogia no Brasil, na esteira do que propôs Valmir Chagas, considerou que a inclusão de uma ou, no máximo, duas disciplinas dariam conta da formação do professor para as primeiras séries do ensino fundamental, permitiu que se formassem professores para o ensino especial que não passaram por qualquer experiência teórico-prática mais consistente como professores do ensino fundamental. Por outro lado, na medida em que estas habilitações centraram a formação de professores especializados nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, ainda mais, uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

Sendo assim, por mais que tenha se pensado em uma formação de nível superior para os professores atuantes da Educação Especial, em nenhum momento foi considerado que estes mesmos profissionais habilitados, não estavam preparados para desenvolverem práticas educativas como professores, pois desconheciam dos processos de aprendizagem.

Essa formação dos especialistas carregava consigo considerações biológicas e psicológicas, sob um olhar comportamental. Para Michels (2017, p.34),

A presença marcante de um modelo médico/biológico observável, principalmente, nas disciplinas relacionadas a Anatomia, Fisiologia, Patologia, entre outras, serviu de base para a implementação de vários cursos de Pedagogia no Brasil. Não menos importante, o modelo psicológico de perspectiva comportamental tem forte visibilidade no currículo que forma os professores para esta área específica (bem como para outras habilitações do curso de Pedagogia). Tal influência é explicitada nas disciplinas relativas a desenvolvimento, Psicologia, avaliação, orientação, etc.

Importante ressaltar ainda que, na área da educação especial, as habilitações se subdividem por área de deficiência (Deficiência da Audiocomunicação - ou

Deficiência Auditiva; Deficiência Física; Deficiência Mental e Deficiência Visual) o que, segundo Michels (2017), alterava os currículos que davam ênfase a cada deficiência. Ou seja, formava-se os especialistas por deficiência.

Esta organização subdividiu o currículo em uma parte pensada a partir das considerações da Psicologia e da Biologia e a outra parte pensada na área pedagógica, que de certa maneira foi considerada como menos relevante.

Como resultado, o currículo acaba colaborando com a exclusão dos alunos considerados deficientes do ensino regular, pois consolidou a EE a partir das particularidades, centralizando a formação na deficiência, excluindo todas as demais questões existentes.

Em meados de 1980, um novo curso de formação superior para professores de Educação Especial é criado na Universidade Federal de Santa Maria, qual seja, o Curso de Educação Especial que formou “Educadores Especiais”. A criação desse curso parte de uma reestruturação do curso de Pedagogia e do curso de Educação Especial – Habilitação deficientes mentais. Assim, em 1985, cria-se o curso de Educação Especial na Habilitação Deficientes Mentais e Habilitação Deficientes da Audiocomunicação como licenciatura plena da UFSM (DIAS, 2013).

Já no final dos anos de 1980 e início dos de 1990 muitos cursos que formavam os professores de Educação Especial pela especificidade da deficiência alteram seu currículo e passam a formar os chamados generalistas em educação especial, formando na habilitação “Educação Especial” no Curso de Pedagogia. Porém, a formação continua a pautar-se pelo tecnicismo.

Ainda neste mesmo período, discussões acerca da necessidade de formação de professores para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental foram surgindo. O despreparo dos professores para atuarem com os estudantes público alvo da educação especial era gigantesco, levantando questionamentos sobre a atual política de integração que não obtinha sucesso.

Em 1994 a Declaração de Salamanca considera a formação dos professores da educação especial como um dos pilares para o desenvolvimento da inclusão dos estudantes de EE.

Cabe aqui indicar que ao direcionarmos nosso olhar para o termo inclusão, que ganha destaque após a declaração de Salamanca, precisamos questionar também

sobre a exclusão de diversos indivíduos do meio educacional. O termo exclusão, se pensarmos, vai muito além de ocorrer apenas dentro das instituições educacionais, ele perpassa todas as relações sociais pois, é parte fundante do próprio capitalismo.

Dessa forma, precisamos direcionar nosso olhar e discutir a escolarização dos sujeitos da educação especial em um sistema que historicamente excluiu muitas crianças do acesso ao conhecimento e ainda, dificultou a permanência no meio educacional.

A partir da política de perspectiva inclusiva, a formação de professores para atuarem na EE passa por mudanças.

A Resolução CNE 02/2001 (BRASIL, 2001) delibera a existência de dois tipos distintos de professores relacionados ao atendimento das pessoas público da EE, os capacitados e os especializados. Michels (2017) indica que os professores capacitados para atuarem na Educação Especial podem ser formados em nível médio e superior, enquanto os professores especializados podem ser formados a partir dos cursos de nível superior ou em pós-graduação. Essa indicação já estava presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece em seu Art.59:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 1).

Em relação a formação dos professores capacitados, essa precisaria contemplar disciplinas ou até mesmo tópicos que trouxessem discussões sobre a educação dos alunos público alvo da EE. Já a formação dos professores especializados se daria em nível médio ou superior com habilitação em educação especial, não sendo limitado a uma única área definida previamente por alguma deficiência. Outra maneira de ocorrer a formação desses especialistas seria por meio das especializações, podendo a mesma vir ocorrer em específico a alguma área da deficiência, ou ainda, relacionar-se com o atendimento educacional dos alunos público alvo da EE.

No final do século XX e início do XXI algumas discussões em relação a efetivação da inclusão escolar passam a ser veiculadas em documentos e produções acadêmicas. Indicada como “um olhar para a transformação social”, vários

organizamos internacionais propõem esse debate e, no Brasil, a escola passa a ser pensada como um local para “recuperação” dos indivíduos até então excluídos desse espaço. Porém, sua escolarização é secundarizada e a ênfase se dá pelo papel da socializado desses estudantes. Nesse mesmo projeto a Educação Especial se insere por meio das políticas de inclusão, apontando a escola como sua principal função a formação dos indivíduos para trabalho adaptado em prol do capital.

Em 2006, com o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Curso de Pedagogia, altera-se novamente a formação de professores de educação especial. Com essa diretriz retira-se as habilitações do curso de Pedagogia, dentre elas a habilitação educação especial. Com isso, a formação em nível superior do professor de educação especial sai do curso de Pedagogia e cria-se, para essa formação, o Curso de Licenciatura em Educação Especial.

Na sequência, com a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), o professor de educação especial passa a atuar, preferencialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desta maneira, a formação de professores passa a ser pensada para o AEE. Para Michels (2017), o AEE passa a ser o atendimento privilegiado, segundo a perspectiva inclusiva.

Com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), os cursos de formação continuada também ganham mais espaço. Porém, cabe lembrar que estes cursos são ofertados majoritariamente por instituições privadas e tais cursos tem centralidade na divulgação da PNEEPEI.¹

Porém, quais impactos ocorrem na formação dos professores quando essa formação passa a centrar-se no AEE?

Como essa formação de professores propõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas?

Compreendendo que a formação dos professores se constrói na sociedade capitalista, onde o professor, sujeito responsável pela formação da classe

¹ Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

trabalhadora, desenvolve suas práticas educacionais, que formação está sendo oferecida ao professor de Educação Especial?

Para analisar os cursos de formação de professores no Brasil na atualidade, utilizei como base a pesquisa: “Formação do Professore de Educação Especial no Brasil”, escrito por Maria Helena Michels, trabalho encomendado do GT 15- Educação Especial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) para a reunião de 2021. Nesta pesquisa documental a autora mapeou as formações de professores de Educação Especial (EE) em âmbito nacional.

Conforme indicado pela autora, como referência para a análise foram mapeados os cursos de Graduação de Licenciatura em Educação Especial; disciplinas que se referem a EE nos cursos de licenciatura em Pedagogia das Universidades Federais; e os cursos de especialização da referida área. Participaram dessa investigação 30 pesquisadores das cinco regiões do nosso país. (MICHELS, 2021) Para esta pesquisa, somente vamos tratar aqui dos cursos de Licenciatura em Educação Especial, foco de nossas análises.

Como referenciado no tópico anterior, vale recordar que com a resolução CNE/CP nº 1/2006 os professores de educação especial passam a ser formados nos cursos de Licenciatura em Educação Especial de maneira preferencial, ou em cursos de pós-graduação lato senso (Especializações) formando os considerados professores especializados.

No ano de realização da pesquisa, (MICHELS, 2021), foram localizados 43 cursos de licenciatura em EE ativos no Brasil, sendo que desde, apenas 30 foram analisados. Dos 30 cursos, pode-se observar que são ofertados por 24 universidades diferentes e que destas 21 são privados. Além disso, apenas 10 são ofertados presencialmente, os demais se apresentam na modalidade de ensino a distância (EAD).

A partir do ano de 2008 se identifica que o ramo privado educacional lidera os cursos de formação em licenciatura em EE, ofertando seus cursos predominantemente no formato EAD. Michels (2021) pondera que “[...] podemos observar a existência dos conglomerados que formam professores no Brasil, também da educação especial”. Outra observação presente nessa pesquisa é que grande parte das instituições de ensino superior que ofertam tal curso são da região sul e

sudoeste do Brasil o que possibilita afirmar que a formação de professores de educação especial no país é predominantemente privada, feita pela modalidade EAD e sulista/sudestina.

Atualmente pelo menos um novo curso de licenciatura em EE passou a ser ofertado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), iniciando sua primeira turma no ano de 2023, ofertado na modalidade EAD.

Com esses dados podemos afirmar, em concordância com Michels (2021) que a formação inicial de professores de educação especial no Brasil é privada e a distância.

3. AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO

A obra “Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política”, escrita por Demerval Saviani (2021)², aborda com objetividade as teorias da Educação. Nessa obra, o autor baseia sua teoria na perspectiva da marginalização da educação.

A marginalização é caracterizada por Saviani (2021) como o fator acidental em que as pessoas se encontram por não terem acesso à educação, tornando-se indivíduos “distorcidos” perante a sociedade. Dessa forma, esse problema resulta na criação do instrumento do ato de educar para que ocorra uma correção.

Com o levantamento desse fenômeno (marginalidade), o autor realiza a sistematização de três grupos de teorias intituladas Teorias não críticas, Teorias Crítico-reprodutivista e Teoria Histórico-crítica.

O primeiro grupo de teorias - Teorias não críticas, classifica a educação como um instrumento de equalização social, que possibilita um equilíbrio do sistema que busca a superação da marginalização.

Já o segundo – Teorias Crítico-reprodutivistas, classifica a educação como algo condicionado ao meio social, sendo a escola reprodutora das relações sociais.

Após a sistematização desses dois primeiros grupos das teorias, Saviani (2021) apresenta a pedagogia revolucionária, qual seja, a pedagogia Histórico-crítica que compreende a escola como produto e produtora das relações sociais.

Saviani (2021) considera pertencente ao primeiro grupo as seguintes teorias: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista.

Partindo do princípio de que a Educação é direito de todos e dever do Estado, a burguesia, classe social dominante, constitui em meados do século XIX os sistemas nacionais de ensino (SAVIANI, 2021). Esta construção passou a beneficiar e consolidar a própria classe dominante. As pessoas até então oprimidas, se tornaram cidadãos perante a sociedade, recebendo instruções direcionadas para o trabalho.

A construção da escola tradicional pautada pela Pedagogia da Essência, se constrói sobre um caráter revolucionário justificado pela filosofia essencialista. Por

² A obra Escola e Democracia teve sua primeira edição publica no ano de 1984 e, desde então tem contínuas publicações, chegando atualmente a 44ª edição.

obter essa fundamentação filosófica essencialista, o ensino se pauta como o caminho para a formação do indivíduo.

Sob uma pedagogia repleta por métodos, a pedagogia tradicional foi elaborada e estruturada com o objetivo de transmissão/instrução dos conhecimentos já existentes. Estando centrada na transmissão do conhecimento, essa pedagogia construiu-se e se organiza como um sistema de ensino centralizado no professor, o qual obtinha o papel mais importante em toda a prática pedagógica. Além disso, cabia ao professor estar bem-preparado para sua atuação de acordo com a classe social a que determinada escola pertencia e que o mesmo viria a atuar.

Nessa perspectiva, para os estudantes resta apenas uma função: assimilar os conteúdos transmitidos pelos professores. Esta educação torna o marginalizado em indivíduos que conseguiriam exercer o trabalho de acordo com as demandas do sistema. Com isso, os trabalhadores recebem apenas os conteúdos necessários para atuarem no mercado.

A escola tradicional começou a apresentar limites quando se notou que a universalização do ensino estava sendo vaga já que nem todos os indivíduos conseguiam se encaixar nesse sistema, por duas situações: por não conseguirem ingressar nas escolas; parte dos que ingressavam não conseguiam compreender os conhecimentos sistematizados, já que se considerava apenas a assimilação e a transmissão dos conhecimentos a partir dos métodos.

Essas críticas foram surgindo e tornando-se cada vez mais sólidas. A burguesia precisou repensar o sistema de ensino criando, então, “novas” práticas de ensino. Esse novo sistema intitulou-se com a Pedagogia Nova que surgiu no final do século XIX na Europa e aos poucos foi sendo absorvida por intelectuais brasileiros.

A Pedagogia Nova busca um sistema de ensino humanizado e acredita que a escola seria um espaço fundamental para que ocorresse uma igualdade perante a sociedade, diferenciando-se assim da Pedagogia Tradicional que realizava a exclusão social de muitos indivíduos. Na Pedagogia Nova os alunos possuíam papel central no processo de ensino e os professores o papel de estimuladores/facilitadores, aqueles que orientavam seus alunos no processo, sendo que a iniciativa pela aprendizagem deveria partir do próprio aluno. Ou seja, a prática pedagógica passa a ser desenvolvida a partir do interesse e condição individual do aluno.

Para que ocorra de maneira correta, no sistema de ensino da Pedagogia Nova o professor trabalha com grupos menores justamente para facilitar o processo, já que precisa respeitar e identificar o interesse dos estudantes perante os conteúdos. A formação dos professores também passou por mudanças pois o professor teve que aprender a orientar, deixando de lado os métodos repetitivos característicos da Pedagogia Tradicional.

Porém, para que a perspectiva da Escola Nova pudesse ocorrer seria necessário grande investimento financeiro nas escolas e ainda, nas formações de professores. Entretanto, quem investiria nessa educação da classe trabalhadora? Além da dificuldade de efetuar tal perspectiva nas escolas públicas, a compreensão de que a aprendizagem ocorre de maneira individualizada, a partir do interesse dos estudantes e de suas condições individuais, exacerba as desigualdades.

É notório que para os estudantes da elite, esse modelo educacional poderia ter sucesso, porém o proletariado pouco se beneficiou dessa proposição. Ao contrário, houve um desmonte em relação a transmissão de conhecimento principalmente para os filhos da classe trabalhadora (SAVIANI, 2021).

Desta forma, a Pedagogia Nova acaba colaborando para a marginalização, continuando excluindo o proletariado e favorecendo a classe dominante, já que era a mesma que conseguia ingressar no meio educacional e obter uma educação de qualidade perante os parâmetros da Pedagogia Nova.

Saviani (2021) aponta que durante todo o processo da Pedagogia Nova, muito se falou em democracia, mas pouco se colocou em prática, já que a maioria não teve acesso à Educação.

Nos anos de 1960 e 1970, período da ditadura militar no Brasil, chegam no país empresas de industrialização. Se apresenta então, pela classe dominante, a necessidade de um “aprimoramento” na Educação, que visa a preparação de uma mão de obra qualificada para o ingresso nas grandes empresas. Assim, se implantou no Brasil, um novo modelo de Educação pautado nos princípios de produtividade, eficiência e racionalidade a partir de um modelo de ensino técnico. Este, no seu início, recebeu muito incentivo do governo, publicando inclusive livros e revistas que instruíam sobre o trabalho e a produtividade. Dessa forma, ao ingressar em tal formato de ensino, os indivíduos recebiam uma educação baseada em técnicas e que fornecia

conhecimentos necessários para trabalhar no meio produtivo. O indivíduo que não desenvolvesse mão de obra qualificada e produtiva se caracterizava como o marginalizado, aquele que não contribuía para a produtividade da sociedade. Ou seja, a prática pedagógica estava voltada a construção de trabalhador, o professor e o aluno, nessa perspectiva não possuíam papel central no processo de ensino, mas sim deveriam ser moldados de acordo com os objetivos apontados para os diferentes processos de produção. A prática pedagógica do professor tinha como papel guiar o aluno de acordo com os processos técnicos.

Na perspectiva de fazer a crítica as teorias não críticas se organizam teorias que Saviani (2021) denomina de crítico-reprodutivistas. Nesse grupo Saviani (2021) indica a Teoria do sistema de Ensino enquanto violência simbólica; Teoria do Aparelho ideológico do Estado; Teoria da Escola Dualista. Para o autor (SAVIANI, 2021) essas teorias buscam compreender a educação como um fator ligado estritamente às relações sociais e são apresentadas no Brasil no fim dos anos 60, opondo-se a Ditadura Militar, lutando a favor da sociedade e de uma educação de qualidade para todos.

Vale considerar que, para esse grupo de teorias, a Educação era pensada conforme os condicionamentos sociais e que as teorias não possuíam uma prática educativa, mas sim, possuíam uma visão sobre a Educação que ampliava um olhar perante os entendimentos acerca da prática educacional, Saviani (2021).

Dentro deste segundo grupo, Saviani (2021) aponta que a teoria do Sistema de Ensino enquanto violência simbólica que acredita a Educação, por reforçar as ideias de classe dominante sobre a dominada, seria uma violência simbólica. Seus percussores foram Bourdieu e Passeron, principalmente com o livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” do ano de 1970.

Já a teoria Aparelhos ideológicos do Estado, criada por Althusser, acreditava que os aparelhos ideológicos seriam os sistemas de ensino escolar, religioso, familiar, entre outros. Saviani (2021) aponta que a escola, segundo essa perspectiva, possuía as seguintes funções: contribuir para a formação da força de trabalho e para a repetição da ideologia burguesa. Essas funções caminhavam sempre juntas, já que a formação da força de trabalho já ocorria no próprio processo de repetição da ideologia burguesa.

A última Teoria desse grupo, intitulada como “A teoria da Escola Dualista” apontava que a escola se dividida em dois grupos de ensino: dos proletariados e dos burgueses. Aqui a escola também é considerada um aparelho ideológico do estado, mas que além disso, possui o papel central de qualificação intelectual, avançando o que estava implantado no atual sistema de ensino e que pensava somente sob as perspectivas do trabalho manual. Os pioneiros dessa última teoria foram Baudelot e Establet.

Convém lembrar que esse grupo de teorias, segundo Saniani (2008, p. 136), tinha a pretensão de tratar sobre “teorias sobre a educação” e não “teorias da educação” pois tinham por “objetivo compreender e explicar o modo de funcionamento da escola e não orientar a forma de realização da prática pedagógica”.

Após a sistematização das teorias citadas acima Saviani busca uma solução para os problemas da Educação brasileira elabora uma nova perspectiva teórica para a educação que busque focar no processo histórico, intitulada como: Pedagogia Histórico Crítica (PHC).

A Pedagogia Histórico Crítica fundamentou-se por volta de 1979, pautando-se nos princípios marxistas, sendo uma educação pensada principalmente na classe que sempre foi considerada dominada, objetivando uma educação de conscientização.

Saviani (2008), indica que ele, juntamente com um grupo de 11 alunos do doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica, realiza estudos e pesquisas e aos poucos foram avançando e deixando de ficar apenas nas críticas acerca das teorias anteriores. Assim se constitui a Pedagogia Histórico Crítica, superando o foco na essência humana ou na existência, passando a desenvolver uma prática social igualitária, buscando deixar o autoritarismo para trás.

Assim, a Pedagogia elaborada por Saviani considera que precisamos desenvolver um ensino sistematizado, apresentando uma sequência lógica e que considere todo o conteúdo histórico acumulado. Para o autor, a teoria e a prática precisam caminhar juntos, pois somente dessa forma é que ocorrerá o desenvolvimento de uma práxis correta e significativa para a aprendizagem dos indivíduos.

Saviani (2021), considera:

Efetivamente, a pedagogia-crítica entende a prática educativa como uma atividade mediadora no interior da prática social. Logo, a primeira

condição para se atuar de forma consistente no campo da educação é conhecer, da maneira mais precisa possível, o modo como se encontra a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa (SAVIANI, 2021, p.105).

Ao desenvolver uma prática pedagógica fundamentada nas concepções da Pedagogia Histórico-crítica, o professor possibilita ao aluno realizar conexões entre as disciplinas desenvolvidas na escola e o meio social em que faz parte, ou seja, o objetivo central é que o aluno consiga realizar a assimilação dos conteúdos de maneira crítica. A escola se caracteriza como a instituição possibilitadora do desenvolvimento dos preceitos da PHC, sendo responsável pela socialização dos saberes sistematizados.

Importante considerar ainda que para se desenvolver essa Pedagogia o professor precisa considerar a iniciativa de seus alunos e que norteie o seu trabalho a partir das mesmas. Porém é relevante destacar ainda que a iniciativa docente também se considera de extrema importância na PHC.

Dessa forma, uma práxis desenvolvida sob os princípios da Pedagogia Histórico Crítica, o professor precisará se fundamentar teoricamente. (SAVIANI, 2013, p. 120). Com isso, os princípios da PHC indicam que a prática é o fundamento de toda a teoria.

4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Como já apresentado, para atingir nosso objetivo geral, que é apreender as teóricas pedagógicas que perpassam a proposição da prática pedagógica na formação inicial dos professores de educação especial, buscamos analisar como os intelectuais da área da educação discutem a prática pedagógica na formação dos professores de educação especial. Para tanto realizamos levantamento bibliográfico nas plataformas digitais SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha por essas duas plataformas para desenvolver a pesquisa ocorreu por se tratar de plataformas com diversas publicações científicas reunidas, além de ambas se atualizarem frequentemente.

Em ambas as plataformas a ferramenta “busca avançada” foi utilizada com os seguintes descritores: formação de professor de educação especial AND prática pedagógica, sem recorte temporal. Além desses marcadores, foram selecionados somente os trabalhos escritos na língua portuguesa que totalizaram 104 produções.

Com o intuito de identificar os trabalhos que realmente tinham uma adequação ao tema desta pesquisa, foi feita a leitura dos resumos de todos os trabalhos selecionados a partir desse procedimento.

A primeira busca se deu na plataforma SciELO onde, com os marcadores foram triados, ao todo, oito trabalhos.³ Deste conjunto de trabalhos apresentados, selecionei dois que abordavam a mesma temática dessa pesquisa e descartei outros seis pois tratam de assuntos distintos, como: formação continuada de professores do ensino regular; desafios enfrentados por professores iniciantes na rede de ensino; avaliação de formação continuada; formação de professores para atuação jesuíta; entre outros. O quadro abaixo apresenta a primeira seleção realizada.

Quadro 1 – Produções referentes a formação inicial de professores de educação especial publicadas no Scielo

Título	Autores	Periódico	Ano
Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o	MICHELS, Maria Helena.	Revista brasileira de	2005

³ Busca realizada no site <https://www.scielo.br>, no dia 21 de março de 2023.

currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico.		Educação Especial	
Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores.	INGLES, Maria Amélia; ANTOSZCZYSZEN, Samuel; SEMKIV, Silvia Iris Afonso Lopes; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro.	Revista brasileira de Educação Especial	2014

Fonte: Levantamento realizado pela autora a partir do banco de dados do Scielo.

A segunda busca ocorreu na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).⁴ Ao inserir os descritores foram apresentados 96 trabalhos dos quais realizei a leitura dos resumos para seleção. Deste repertório de trabalhos oito se repetiram e outros 86 foram descartados por abordarem temas distintos, como: Prática pedagógica e o ensino na formação de pedagogos; formação continuada de professores regentes; formação de pedagogos para atuação na Educação Especial; formação nos cursos de Educação física com olhar para a inclusão; formação continuada de Coordenação Pedagógica; entre outros trabalhos. Em síntese, nesse banco de dados também selecionamos duas produções para análise que seguem no quadro abaixo.

Quadro 2 – Produções referentes a formação inicial de professores de educação especial publicadas na BDTD

Título	Autores	Periódico	Ano
A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?	THESING, Mariana Luiza Corrêa.	Universidade Federal de Santa Maria	2019
Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente	NOGUEIRA, Marcela Fontão.	Universidade Federal de São Carlos / Campus São Carlos	2020

Fonte: Levantamento realizado pela autora a partir do banco de dados do BDTD.

⁴ Busca realizada no site <https://bdttd.ibict.br/vufind/>, no dia 21 de março de 2023.

A partir das seleções realizadas iniciei as análises das produções, lendo-as na íntegra, buscando apreender como os autores tratam teoricamente a prática pedagógica. A seguir apresento, em ordem cronológica, as sínteses de cada produção selecionada.

A primeira produção analisada foi o artigo escrito por Michels (2005) intitulado “Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico”. O artigo teve como objetivo discutir a formação de professores de educação especial, apresentado como uma análise crítica em relação ao currículo e as práticas docentes desenvolvidas com o público da educação especial. Tendo o curso de Pedagogia – Habilitação Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Catarina, como campo empírico Michels (2005) conclui que a formação de professores de Educação Especial é fortemente influenciada pela área médica e psicológica, com pouca presença de bases teóricas da pedagogia nessa formação. Utilizando as contribuições de Tomas Skrtic (1996) a autora relaciona conhecimento prático e teórico, deduzindo que a formação de professores para a Educação Especial que ocorre em nível superior, traz benefícios para as práticas desenvolvidas com o público da educação especial, mas que, ao mesmo tempo, a Educação Especial continua se baseando no modelo médico-psicológico, o que precisa ser superado. Com isso, Michels (2005) considera necessário superar essa perspectiva para buscar a transformação educacional e social.

O segundo artigo estudado, intitulado “Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva o para a formação de professores”, de autoria de INGLES, ANTOSZCZYSZEN, SEMKIV e OLIVEIRA (2014) os autores buscaram, por intermédio de análise bibliográfica de artigos que abordam a temática “Política Educacional”, analisar as produções científicas relacionadas com as políticas públicas que possuíssem foco a formação dos professores. A busca pela produção foi feita na plataforma da CAPES onde os autores encontraram um total de 16 obras, considerando o foco da pesquisa, no interstício 2008 a 2013. No desenvolver da pesquisa, os autores elencaram seis descritores para desenvolverem sua pesquisa, quais sejam: Políticas de formação de docente; política da Educação Inclusiva;

Formação do Docente; políticas de formação de professores; legislação Educacional; Educação Inclusiva. Com suas análises concluíram que existe a necessidade de propagar o tema na sociedade, pois até então quase não se é conhecido e/ou discutido sobre Política Educacional. Além disso, consideraram que por mais que existam políticas públicas direcionadas a educação inclusiva, elas não trazem resultados para a prática pedagógica dos professores e para a sua formação. Um dos dados evidenciados nessa produção, pela grande maioria das produções analisada, é que estes não trazem experiências de práticas pedagógicas que efetivam a inclusão. Outro ponto significativo nessa produção é a afirmação de que o Ministério da Educação sinaliza uma formação abrangente, sem focar em nenhuma especificidade, o que, para os autores, implica em dificuldades dos professores em desenvolverem práticas pedagógicas por não ter obtido acesso a conhecimentos relacionados a determinadas especificidades em sua formação inicial. Os autores utilizaram considerações de Bueno (1999) e, com olhar direto para a capacitação, entendem que as universidades precisam oferecer duas formações aos educadores: um grupo de professores especializados nas diferentes necessidades especiais dos alunos e outro grupo de profissionais capacitados para desenvolverem práticas que contemplem a diversidade. Em relação aos sistemas inclusivos de ensino utilizam as referências de Glat e Blanco (2007) com vista para o desenvolvimento de processos diferenciados para a Educação Especial. Ainda com o olhar para os sistemas educacionais inclusivos, as considerações de Beyer (2012), referenciadas pelos autores, apontam a importância de evoluir o processo de ensino aprendizagem, mas sempre considerando todo o histórico já percorrido pelas práticas de ensino da Educação Especial. Por fim, e não menos importante, apresentam a compreensão de Glat (2010) que indica a importância de as universidades terem clareza de sua responsabilidade social, na formação de professores. O artigo tem por base a Pedagogia Histórico Crítica.

Mariana Thesing (2019) é a autora da terceira produção estudada, sendo uma tese intitulada “A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?”. Esta investigação pautou-se em conhecer e analisar as bases epistemológicas do curso de Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a partir de um

estudo de caso. A pesquisadora apresenta como objetivo geral dessa investigação compreender as bases epistemológicas do curso de graduação em Educação Especial, entre 1980 e 2008, período da última reformulação do currículo. Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, Thesing (2019) realizou entrevistas com cinco professores formadores e com outros dez professores egressos do curso. Além das entrevistas foram extraídos dados dos documentos históricos do curso relevantes para a temática. Como conclusão a autora aponta que o curso de formação dos professores de Educação Especial da UFSM tem como base a teoria histórico-crítica, levando suas discussões com foco central para a prática social a partir de uma perspectiva pedagógica cuja compreensão, sobre o processo de ensino, fundamenta-se na relação e troca de conhecimentos estritamente ativa e ligada com o outro e com o meio social. A autora anuncia ainda que se fundamenta no materialismo dialético. Dessa forma, o ato de educar é cercado por intencionalidades que condizem com a visão de sociedade que o professor possui, por isso, a autora referênciava a importância de ocorrer uma formação que aborde as bases do processo de ensinar e aprender, do que é o conhecimento e de como o mesmo se desenvolve e constrói dentro dos processos de ensino.

Já a dissertação intitulada “Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente”, produzida por Marcela Fontão Nogueira (2020), buscou investigar a forma que a prática docente é construída pelos professores no seu cotidiano, tendo como público-alvo os alunos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Dessa forma, a pesquisa pautou-se em um estudo de caso no qual a pesquisadora realizou questionários com os professores com e sem formação, além de realizar observações durante a atuação dos professores e analisar os planejamentos desenvolvidos. A pesquisa referenciou-se teoricamente nos estudos de Paulo Freire, mais especificamente a Pedagogia do Oprimido. Esse referencial, segundo a autora, esteve presente na fala dos professores que participaram da pesquisa. A autora também ressaltou que a formação inicial de professores que contemplaram estudos referentes a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial representaram menos da metade dos participantes. Essa mesma estatística esteve presente ainda na relação da formação continuada de Educação Especial. Nogueira (2020) ressaltou que as práticas pedagógicas observadas se mostraram

eficientes para a aprendizagem dos alunos, por mais defasada que tenha sido a formação dos professores, isso pois os mesmos se mostraram abertos para desenvolverem práticas conscientes. Apresenta como base a teoria histórico-crítica, na qual o curso de formação de professores de Educação Especial busca formar professores que desenvolvam um trabalho pensado no ato educativo cercado de intencionalidades, considerando o indivíduo como sujeito social e participativo no mundo.

Em síntese, pode-se afirmar que há pouca produção na área que tenha como tema a formação inicial de professores de educação especial em sua interfase com a prática pedagógica. Além disso, as produções indicam que o meio educacional está composto por professores desqualificados, no sentido de não terem acesso à uma formação de qualidade. Sendo assim, os cursos de Licenciatura em Educação Especial formam professores com pouca fundamentação teórica.

5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo serão analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de quatro cursos de Licenciatura em Educação Especial. A seleção se desenvolveu sob o foco de analisar cursos ofertados de forma presencial, optando por eleger dois cursos ofertados por universidades públicas, com acento em instituições federais, e outros dois ofertados por universidades privadas, indicadas como sem fins lucrativos.

Com a realização dessa análise, pretendo identificar as bases teóricas que sustentam a proposição de Práticas Pedagógicas presentes nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação Especial.

Foram selecionados então, os cursos de Licenciatura em Educação Especial ofertados pelas seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI).

5.1 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Ao analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)⁵ identifica-se, em seu discurso, que este se propõe a acompanhar as necessidades emergidas das reorganizações políticas, além das necessidades surgidas no próprio campo de Educação Especial, que vem se intensificando nos anos 2000. A duração do curso é de 9 semestres, com uma carga horária total de 3.480 horas. O PPC analisado se refere ao curso em EE ofertado pela Universidade no formato presencial diurno

O PPC do curso apresenta o seguinte objetivo geral: “Formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, em nível superior, para atuar em diferentes espaços educacionais” (UFSM, 2008, s.p). Observamos aqui que formação

⁵ PPC elaborado em 2004 e atualizado em 2008. A instituição de ensino oferta três cursos de licenciatura em Educação Especial: um presencial diurno; um presencial noturno e um à distância.

está voltada para “diferentes espaços” o que indica que este contempla a escola regular mas também, as instituições especializadas que apresentam serviços segregados.

A necessidade de repensar as práticas educacionais também é identificada no PPC da UFSM que pretende dialogar com os “avanços” da prática que deve ser ressignificada desde a formação inicial de professores. Se apresentando como um documento crítico, anuncia uma formação qualificada para a atuação dos futuros professores.

No Projeto de curso afirma-se como se é importante desenvolver “[...] uma sólida formação geral, humanística, crítica e reflexiva; sólida formação científica e profissional, pautada em princípios éticos” (UFSM, 2008, s.p).

Embora o PPC do curso indique estar em constante evolução e se baseando sempre nas necessidades educacionais emergentes da atualidade, é perceptível que as indicações de atuação desses docentes estão mais direcionadas para os atendimentos especializados, do que para as salas de aula regulares. Essa consideração é observada a partir dos posicionamentos apresentados no currículo, quando o ensino regular aparece sempre em segundo plano, conforme passagem a seguir:

[...] o foco do Curso, em consonância com tal Política [PNEEPEI], é uma formação que possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (UFSM, 2008, s.p).

Ao investigar a matriz curricular do curso, conforme apresentação no Anexo – A, evidencio que no decorrer do curso são desenvolvidas 51 disciplinas. Destas, apenas três abordam a prática pedagógica. São elas: “Estratégias metodológicas I: práticas pedagógicas no contexto do espaço especializado”; “Práticas pedagógicas articuladas com o ensino regular”; “Estratégias metodológicas II: práticas pedagógicas no contexto da escola regular” (UFSM, 2008).

A primeira disciplina analisada: “Estratégias metodológicas I: práticas pedagógicas no contexto do espaço especializado” pertencente ao sétimo semestre do curso, tem como objetivos:

Compreender a atuação da educação especial nos espaços especializados de ensino, procurando construir estratégias e recursos de mediação pedagógica com vistas à construção de processos de aprendizagem pelos alunos; Estabelecer relação entre teoria e prática através de inserção no contexto educacional proporcionando ao acadêmico conhecimentos que permitam uma análise de situações pedagógicas; Contribuir na formação técnico-científica através da inserção na comunidade, prática de formação continuada para a comunidade escolar (como palestras, oficinas, minicursos), vivências e experiências em escolas e/ou em instituições de educação especial (UFSM, 2008, s.p).

Observa-se que a prática apresentada no objetivo dessa disciplina refere-se à inserção dos estudantes no contexto educacional, numa relação direta como oposição a teoria. Essa compreensão confere a prática um caráter pragmático de atuação. Da mesma maneira, quando o mesmo objetivo se refere a “prática de formação”, apresenta uma relação estreita com as experiências imediatas, pragmática, própria de uma abordagem tecnicista.

Importante considerar que o professor precisa desenvolver uma prática de ensino crítica e reflexiva, possibilitando que seus alunos alcancem uma aprendizagem significativa. O formato que o curso de licenciatura em que o professor tem acesso, demanda muito em como o mesmo irá desenvolver sua prática no âmbito educativo, já que a relação entre teoria e prática desempenhada na formação resultará na compreensão de ensino de cada profissional.

A segunda disciplina elencada, “Práticas pedagógicas articuladas com o ensino regular”, ofertada no oitavo semestre, apresenta os seguintes objetivos:

Conhecer as propostas de docência articulada entre o Professor da Classe Comum e o da Educação Especial, a fim de favorecer a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; Compreender o papel do Professor Colaborador, do Professor do Ensino Comum e do Professor da Sala de Recursos na promoção de aprendizagem dos estudantes, a partir da proposta de articulação do trabalho pedagógico; Constituir ilações acerca das possibilidades e da superação de desafios para prática de docência articulada; Conhecer as políticas públicas que embasam a proposta de trabalho articulado; Estabelecer relação entre teoria e prática através de inserção no contexto educacional proporcionando ao acadêmico conhecimentos

que permitam uma análise de situações pedagógicas; Contribuir na formação técnico-científica através da inserção na comunidade, prática de formação continuada para a comunidade escolar (como palestras, oficinas, minicursos), vivências e experiências em escolas e/ou em instituições de educação especial. (UFSM, 2008, s.p).

Temos aqui duas compreensões de teorias apresentadas. A primeira dela, mais articulada a “prática docente”, que pode ser compreendida como ação intencional do professor no ato educativo, que nesse caso seria articulada entre o professor do AEE e o professor regente da classe regular. A outra menção à prática apresenta, assim como na disciplina anterior, está na relação de oposição à teoria.

Por fim, a terceira e última disciplina relacionada com a presente pesquisa, intitulada como “Estratégias metodológicas II: práticas pedagógicas no contexto da escola regular”, presente no nono semestre da grade curricular do curso, tem como objetivos:

Identificar, analisar e selecionar possibilidades da Educação Especial como campo educativo-pedagógica nos espaços da Escola Regular; Identificar e compreender como o espaço escolar se constrói como mediador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público alvo da Educação Especial; Estabelecer relação entre teoria e prática através de inserção no contexto educacional proporcionando ao acadêmico conhecimentos que permitam uma análise de situações pedagógicas; Contribuir na formação técnico-científica através da inserção na comunidade, prática de formação continuada para a comunidade escolar (como palestras, oficinas, minicursos), vivências e experiências em escolas e/ou em instituições de educação especial (UFSM, 2008, s.p).

Observa-se novamente, em análise nessa última disciplina, a busca de articulação entre teoria e prática como se estas estivessem em oposição.

As três disciplinas analisadas no PPC da UFSM apontam para a necessidade de se trabalhar a junção entre teoria e prática, o que nos remete a uma visão de prática apartada da teoria. A partir do momento em que apreendemos a prática como uma ação pragmática, este fator nos remete a presença de uma concepção tecnicista, que busca uma educação instrumental e sistemática.

5.2 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

O segundo curso de Licenciatura em Educação Especial criado em Universidades Públicas no Brasil foi o da Universidade Federal de São Carlos, em 2008. Ao realizar a análise do PPC desse curso, identificamos que sua criação partiu da experiência de um curso de extensão ofertado pela própria universidade para professores de alunos com deficiência intelectual em 1977.

Este curso de Licenciatura em Educação Especial foi criado a partir da “Resolução ConsUni n. 588, de 19/08/2008”, e possui como objetivo:

[...] formar professores com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais; reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais; reiterando, também, os princípios defendidos pela UFSCar, que constam do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que prevê, entre outros, a (re)construção de projetos de curso tendo como referência um conceito de currículo abrangente que permita uma inovação e que incorpore atividades externas à sala de aula, no sentido de formar profissionais com competências necessárias à atuação, com qualidade, num mundo em constante transformação (UFSCar, 2012, p 14-15).

Outros objetivos apontados no Projeto Político do curso são:

Formar profissionais de acordo com as especificidades da área de Educação Especial, para atuar no ensino regular e no especializado, em seus diferentes níveis, realizando atividades de docência, gestão e consultoria especializada; Formar professores para prover o Atendimento Educacional Especializado de qualidade previsto na legislação brasileira como direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais (UFSCar, 2012, p.15).

Observa-se que, também nesse curso, há indicações de formação de um profissional que atue em diversos campos. Porém, podemos identificar também uma centralidade na ideia de competências nos objetivos do curso. A compreensão de “competência” aparece desarticulada de uma posição teórica clara, como se está fosse neutra.

Em relação as práticas pedagógicas, o PPC do curso aponta que as mesmas precisam ocorrer de maneira que traga uma mudança epistemológica em relação a visão tradicional desenvolvida. As unidades educativas precisam estar em evolução,

adaptando-se sempre as novas demandas que vão surgindo no desenvolver dos processos educativos, compreendendo as necessidades educacionais especiais que emergem.

Nesse documento, considera-se que os professores recebem uma formação renovada e que conseguirão desenvolver práticas diferenciadas, organização de espaços, sistemas avaliativos, planejamento de conteúdos, não ocorrendo discriminação com os indivíduos.

A proposição de curso apresenta que o desenvolvimento da prática pedagógica possui grande responsabilidade dos professores, com isso,

[...] necessitam contar com um repertório de conhecimentos específicos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades especiais. (UFSCar, 2012, p. 24).

O matiz teórico do curso é apresentado como de perspectiva Vigotskiana, ressaltando a importância das relações sociais entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência.

Em relação a sua organização, o curso de Educação Especial ofertado pela UFSCar está organizado em oito fases e possui uma carga horária de 3.315 horas, incluindo a disciplina de estágio. Além das disciplinas obrigatórias, o curso oferece e exige que sejam realizadas no mínimo três disciplinas optativas ao longo do curso.

No Projeto Pedagógico de Curso é apresentada a matriz curricular com 42 disciplinas letivas obrigatórias, sem considerar três disciplinas optativas, totalizando 207 créditos. Os créditos se dividem em 14 de atividades acadêmicas/científicas/culturais, 142 de disciplinas teóricas, 38 de disciplinas práticas, 27 de estágio em campo (conforme apresentação no Anexo – B).

As disciplinas desenvolvidas no decorrer do curso englobam várias temáticas, como: políticas, processos investigativos, contextos históricos da EE, ética, currículo, procedimentos de ensino em Educação Especial, entre outras.

Um fato curioso identificado é que apenas uma disciplina, das 42 apresentadas na matriz, referência as Teorias Pedagógicas e o processo de ensino aprendizagem. Essa primeira disciplina, intitulada como “Teorias pedagógicas aplicadas à Educação Especial” possui a seguinte ementa: “Estudo dos processos de ensino e aprendizagem sob o referencial teórico de diferentes pensadores da área de Educação. Análise das

contribuições das ideias pedagógicas para a área da educação especial” (UFSCar, 2012, p.72) e ocorre na segunda fase do curso e possui 4 créditos.

Observando as demais disciplinas, a Prática Pedagógica se faz presente na ementa das disciplinas: “Tecnologias instrucionais aplicadas à Educação Especial I: modelos instrucionais”; “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I”; “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II”; “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III”; “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial IV”; “Múltiplas Deficiências e Surdocegueira”. Sendo está última, uma disciplina optativa.

Vale ressaltar que as mesmas não tratam especificamente da Prática Pedagógica, mas se relacionam, já que suas ementas referenciam tais estudos.

Como por exemplo, a disciplina “Tecnologias instrucionais aplicadas à Educação Especial I”, tem como ementa:

Estabelecimentos de relações entre teoria e prática do planejamento, desenvolvimento, implementação, gerenciamento e avaliação de recursos para a aprendizagem. Estudo dos modelos teóricos para o desenvolvimento de tecnologias de ensino/instrução para estudantes com necessidades educacionais especiais (UFSCar, 2013, p.82).

Nessa proposição a prática também aparece como elemento dissociado da teoria e como uma “aplicação” nas ações docentes, como um instrumento.

Nessa mesma direção segue a disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I” que apresenta a seguinte ementa: “Estabelecimentos de relações entre práticas educativas e políticas educacionais relativas ao atendimento especializado, análise histórico-crítica da organização e dos sistemas de funcionamento do ensino especial no Brasil.” (UFSCar, 2013, p.93).

Já a disciplina de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II”, aponta a seguinte ementa: Reflexão sobre a identificação, análise e discussão de situações da prática educativa vivenciadas nos espaços onde se desenvolve o estágio.” (UFSCar, 2013, p.99).

Observa-se que aqui a prática é o cotidiano, a vivência imediata. O que também ocorre na disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II”, que tem como ementa:

Reflexão sobre a identificação, análise e discussão de situações da prática educativa vivenciadas nos espaços onde se desenvolve o

estágio. Elaboração de uma proposta de trabalho para o serviço especializado escolhido, por meio do ensino colaborativo, trabalho de colaboração e consultoria colaborativa ao professor de ensino regular (sala comum e sala de recurso multifuncional) e/ou instituição especial. Aplicação da proposta elaborada, devidamente acompanhada/o do professor/responsável e do supervisor de estágio. (UFSCar, 2013, p.106).

A disciplina de Estágio, intitulada como “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial IV”, apesar de apresentar a Prática em seu título, não a menciona em sua ementa que será desenvolvida: “Reflexão sobre o ensino colaborativo, trabalho de colaboração e consultoria colaborativa ao professor de ensino regular (sala comum e sala de recurso multifuncional) e/ou instituição especial.” (UFSCar, 2013, p.112).

Por fim, a última disciplina identificada referencia a prática caracterizada como uma disciplina optativa no curso e está intitulada como: “Múltiplas Deficiências e Surdocegueira”. Sua ementa indica que serão desenvolvidas no seu decorrer:

Caracterização das formas de intervenções com pessoas com múltiplas deficiências e encaminhamento para a prática pedagógica. Busca de compreensão sobre a intervenção com pessoas surdocegas congênitas e não congênitas; o processo educativo. Descrição do papel do mediador, guia e intérprete. (UFSCar, 2013, p.118).

Nessa disciplina observa-se a indicação de uma prática como ação com pessoas surdocegas. Porém, pela sua ementa, não há indicação de que essa prática seja de docência e sim de outros profissionais que podem atuar junto a esse sujeito.

Ao analisar a ementa das disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Especial ofertado pela UFSCar, podemos indicar que a apropriação da concepção de prática pedagógica se dá como a vivência em si, imediata e apartada da teoria. Essa proposição assemelha-se a uma compreensão tecnicista e instrumental de prática.

5.3 LICENCIATURA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

O terceiro curso de Licenciatura em Educação Especial analisado é o curso ofertado pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Ao realizar a análise

do PPC desse Curso identificamos que sua criação partiu da Resolução CONSUN Nº 42/2009, de 7 de outubro de 2009.

O curso possui como objetivo geral:

Formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar nos diferentes serviços de atendimento educacional especializado e em turmas regulares da Educação Básica na perspectiva da docência (UNISUL, 2010, p.18).⁶

O PPC apresenta ainda outros 16 objetivos específicos, onde é importante ressaltarmos dentre eles o seguinte: “refletir sobre a prática pedagógica oferecida para esses sujeitos, identificando e analisando os contextos e as concepções orientadoras das escolhas didáticas e suas decorrências para o processo de aprendizagem” (UNISUL, 2010, p.18).

Em relação a Educação Especial e a sua política, o PPC apresenta contribuições de BUENO (2008), MICHELS (2006), BAPTISTA (2008). O mesmo tem enfoque no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e traz referências acentuadas nas políticas nacionais.

Sobre a Prática Pedagógica, é considerado no documento que,

[...] estará ancorada num processo de ensino-aprendizagem, em que o aluno, a partir de um determinado contexto, identifique problemas e sinta-se desafiado a apontar soluções resultantes da pesquisa e da reflexão crítica. Neste processo, o professor atuará como mediador e o aluno, como um sujeito ativo no processo de construção de conhecimentos (UNISUL, 2010, p. 44).

Segundo o PPC do curso de EE da UNISUL, o curso prioriza a abordagem teórico-prática articulada com o meio social, comprometendo buscar inovações em termos de didática/prática para possibilitar uma construção de conhecimentos dos futuros professores de maneira desenvolvida e qualificada.

Sobre sua organização salienta-se que o Curso é ofertado de forma presencial, possui 189 créditos e 2.835 horas-aula e sua duração é de 4 anos. Mesmo sendo um curso presencial, o mesmo ainda pode oferecer 20% de suas disciplinas de maneira

⁶ Segundo Cunha e Siebert (2009, p.2153). “Sobre a docência é importante destacar que a mesma se caracteriza pela atuação de dois professores em sala de aula, onde ambos compartilham a docência”

a distância, segundo a Portaria Do Ministério da Educação Nº 4.059/2004 (UNISUL, 2010, p.9).

A Matriz curricular do curso, conforme apresentação no Anexo - C, apresenta 27 disciplinas ofertadas nos oito semestres de graduação.

Dentre as disciplinas ofertadas nesse curso duas delas tratam da prática em seu programa de disciplina: “História da Educação”, “Didática I” e “Didática II”. As demais disciplinas estão relacionadas com diversos temas como: Currículo, Política, Psicologia, Avaliação e atendimento especializado, entre outros sem fazer menção à prática pedagógica.

A disciplina “História da Educação” apresenta em sua justificativa que: “Todo profissional da educação necessita compreender a educação como resultante de práticas sociais de homens e mulheres em espaços e tempos determinados” (UNISUL, 2010, p.52). Observa-se então que não está tratando aqui da prática pedagógica. Em sua ementa, está previsto: “As práticas educativas medievais e modernas. A pedagogia jesuítica. Concepções pedagógicas e suas manifestações: tradicional, nova, tecnicista, e histórico crítica. Projetos de inserção do aluno na realidade educacional” (UNISUL, 2010, p.52). Nessa passagem observa-se a relação com “práticas educacionais” de maneira geral.

Já na justificativa da disciplina “Didática II”, indica-se que, “[...] requer a compreensão teórica e prática dos atos de ensinar e aprender, compreendendo, além da dimensão técnica (domínio dos conhecimentos específicos da sua área), as dimensões dos conhecimentos didáticos pedagógicos.” (UNISUL, 2010, p.61). Nesse caso, mesmo apresentando uma dicotomia entre teoria e prática, relaciona-a ao ato de ensinar.

A ementa de “Didática I” está apresentada da seguinte maneira:

Teoria e prática pedagógica: o ensino, a aprendizagem, o conhecimento. Currículo: suas diferentes concepções. As políticas curriculares no processo histórico brasileiro e catarinense. Construção da avaliação da aprendizagem, de metodologias de ensino e de planejamento de aulas. Projeto de Prática para inserção do aluno na realidade escolar. (UNISUL, 2010, p.58).

Já em “Didática II”, se apresenta a seguinte ementa:

Planejamento: do projeto pedagógico à prática docente. Estrutura e elaboração do projeto pedagógico. O trabalho docente: planejamento, execução e avaliação. Desenvolvimento de prática de ensino. Projeto de prática de ensino para inserção do aluno na realidade da escola. (UNISUL, 2010, p.61).

Observa-se que estas disciplinas apresentam a prática vinculada a ação docente, ocorre uma proximidade com a compreensão mais crítica, pois a compreende na relação com o conhecimento e o trabalho pedagógico.

As experiências vivenciadas durante a formação dos professores desenvolvem uma compreensão do conhecimento e do ensino, ao mesmo tempo em que se adquire os conhecimentos, o professor consegue criar e enriquecer a sua práxis. Por isso o processo formativo dos professores necessita ser significativo, despertando reflexão e críticas. Somente vivenciando uma formação crítica, o professor conseguirá desempenhar um ato educativo significativo.

5.4 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSITÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ

O quarto curso de Licenciatura em Educação Especial analisado consiste no curso do Centro Universitário do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Ao realizar a análise do PPC dessa Universidade, identifica-se que sua criação ocorreu no ano de 2010, a partir da criação do Programa Emergencial proposto pelo Ministério da Educação – MEC, PARFOR,⁷.

Em 2013 o curso passa por uma Adequação à Resolução CONSUNI no 10/2013 e em 2014 recebe nova reestruturação alterando ficha de identificação, ementas, entre outros.

Segundo o PPC, o curso ofertado pela UNIDAVI possui os seguintes objetivos:

⁷ O PARFOR é um programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior adequada as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 2023 o governo federal lança o PARFOR - Equidade que tem como objetivo a formação de professores em licenciaturas específicas para atenderem em instituições públicas ou comunitárias, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, desenvolvendo uma educação escolar inclusiva.

Contribuir para o aprofundamento teórico e prático da Educação Especial por meio de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, no âmbito da Graduação;
Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial;
Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensinar e aprender;
Assegurar uma formação docente sólida capaz de garantir condições para a continuidade de estudos dos sujeitos aprendentes (UNIDAVI, 2014, p.12).

O curso oferece cinco linhas de pesquisa, sendo elas: Inclusão, Educação Inclusiva, Educação Especial, Fundamentos da Educação, Políticas Educacionais. Realiza ainda, menções sobre a criação de um pensamento crítico. Desenvolve-se em formato presencial e ocorre em oito semestres, possuindo carga horária de 2.820 horas-aula.

Apresentando 43 disciplinas, o mesmo aborda diversas temáticas, como: Sistema Braille, Alfabetização e Letramento, Afetividade e Sexualidade, Sociologia da Educação, entre outras. Conforme pode ser consultado no Anexo D.

Destas 43 disciplinas presentes na Matriz Curricular apenas uma dialoga com a prática pedagógica, intitulada como: “Didática”. As demais não apresentaram em seu programa de disciplina relação com essa discussão.

A disciplina “Didática” apresenta a seguinte ementa:

A especificidade didático-metodológica da educação especial. Teoria e prática pedagógica: o ensino, a aprendizagem, o conhecimento. Projeto de Prática para inserção do aluno na realidade escolar. Função docente, função da escola e da sociedade na educação especial. Integração do aluno com necessidades especiais no Sistema Regular de Ensino (UNIDAVI, 204, p.29).

Se, em um primeiro momento observamos a prática articula com a ação docente, em um segundo momento ela aparece como prática imediata, ou prática vivenciada o que dá seu caráter pragmático, tecnicista.

Em síntese, a análise dos PPCs dos cursos e os respectivos programas de disciplinas que se referiam a “prática”, nos indica que três cursos apresentam uma compreensão de prática em uma perspectiva tecnicista e apenas um curso, com uma perspectiva crítica.

Esse fator é preocupante já que o processo de ensino baseado em uma perspectiva tecnicista secundariza o processo de ensino e aprendizagem, pois as técnicas são priorizadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, teve como intuito apreender as teorias pedagógicas que perpassam a proposição da prática pedagógica na formação inicial dos professores de educação especial. Os objetivos específicos da pesquisa, consistiram nos seguintes: apreender como os intelectuais da área da educação compreendem a prática pedagógica na formação dos professores de educação especial; analisar as proposições referentes a prática pedagógica nos PPPs dos cursos de Licenciatura em educação especial; refletir sobre as bases teóricas do campo da educação que sustentam as proposições, na formação inicial de professores de educação especial, da chamada prática pedagógica.

Temos como compreensão que a prática pedagógica consiste na ação docente exercida pelo professor, a qual precisa ocorrer com uma intencionalidade pedagógica, desenvolvendo-se de maneira crítica. O professor precisa acreditar e ter consciência de sua prática pedagógica, precisa compreender que o desenvolvimento da mesma irá refletir na criticidade de seus estudantes, pois somente assim, alcançamos um processo de ensino e aprendizagem significativo e que busque a emancipação humana.

Ao longo desta pesquisa surgiram alguns questionamentos que nos fizeram refletir, dos quais destacamos: Com a nova organização na formação de professores de educação especial às práticas tecnicistas, já presentes na formação de professores deste a década de 1970, são alteradas? Essas mudanças trouxeram uma visão mais crítica sobre a formação de professores e sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas público da educação especial?

Para o desenvolvimento dessa investigação utilizamos dois procedimentos metodológicos. O primeiro foi o levantamento bibliográfico sobre o tema e o segundo a análise documental (PPCs dos cursos).

O levantamento bibliográfico sobre a temática ocorreu na plataforma do SciELO e da BDTD com o objetivo de compreender como a área vem discutindo tal tema. Esse procedimento nos possibilitou concluir que existem poucos trabalhos (nessa busca selecionamos quatro produções) que enfatizando a formação inicial de professores de EE dialogam com a prática pedagógica.

As produções encontradas identificam que os professores não tem qualificação pois este também não tem acesso à uma educação de qualidade. Em relação a prática pedagógica, as produções analisadas indicam que existem poucas produções acerca da temática, os resultados nos mostram que a fundamentação teórica que os profissionais recebem na sua formação está fragmentada, ou seja, o professor recebe uma formação que não lhe passa o conhecimento necessário para se desenvolver uma práxis crítica, além de não compreender a relevância do seu papel no processo de ensino.

A análise documental que, no caso, refere-se a análise dos PPCs de quatro cursos de licenciatura em Educação Especial, ocorreu em dois cursos ofertados em Universidades públicas e dois em Universidades privadas. Os cursos analisados, foram respectivamente das seguinte Universidades: Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de São Carlos; Universidade do Sul de Santa Catarina; Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí.

Nos referidos documentos tivemos como centralidade das análises os objetivos dos cursos e as disciplinas que, em seu programa de curso, mencionavam a prática, seja em suas ementas, seus objetivos e/ou justificativa.

De maneira geral, mesmo não sendo nosso objeto de investigação, não podemos deixar de observar que o foco central dos cursos está nas deficiências e na caracterização dos sujeitos e seus diagnósticos. Outra característica identificada é a significativa presença da instrumentalização e das técnicas, o que nos leva a identificar uma formação baseada nas considerações da Pedagogia Tecnicista.

Em relação a prática pedagógica e sobre a importância da sua discussão e reflexão perante o desenvolvimento do processo de ensino, as análises dos PPC's nos evidenciam que são escassas as disciplinas que abordam essa temática.

Quando buscamos as disciplinas que, em seu programa, apresentam relação com a prática, observamos que apenas o PPC da Universidade do Sul de Santa Catarina baseia sua compreensão de prática pedagógica sob uma perspectiva crítica. Os demais PPC's analisados compreendem a prática pedagógica sob um olhar tecnicista, baseado na instrumentalização.

Estes dados levantados nos levam a refletir sobre a formação desenvolvida nestes cursos. Quanto mais marginalizada e instrumentalista a formação destes

profissionais, mais fácil resultar em uma classe de trabalhadora alienada, que não interroga, questiona, apenas aceita tudo que lhe é proposto, algo funcional e instrumental.

Sendo assim, consideramos fundamental a importância de se desenvolver uma formação inicial de professores, licenciados no curso de Educação Especial, que dialogue e priorize o pensar crítico, desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem significativos.

Para Saviani (2013),

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério dependa da prática. (SAVIANI, 2013, p.91).

Considerando a importância do pensar crítico, destacamos que o ato de ensinar precisa se desenvolver sob uma base crítica, com processos de ensino e aprendizagem que priorizem o ensino de conhecimentos sistematizados e o aluno como sujeito ativo desse processo.

O fato de termos uma formação de professores de educação especial que traz a prática como dissociada de teoria, que apresenta uma visão da prática como vivência imediata, retira dessa formação uma perspectiva de que a prática pedagógica é um ato intencional.

Sobre isso, Pacheco, Barbora e Fernandes (2017) apontam que:

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias. Considerando esse contexto, fica evidente que ambas se entrelaçam e que a desvinculação destas fragiliza o processo de aprendizagem do sujeito. (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, p.335).

A partir do momento em que o professor compreende que teoria e prática se entrelaçam, é possível que consiga desenvolver uma ação docente reflexiva e significativa para os estudantes, possibilitando a construção de identidades, assim como sujeitos críticos e pensantes.

Com isso, identificamos que a formação inicial dos professores se encontra fragilizada. O fato dos profissionais licenciados em EE estarem recebendo uma formação, que em sua maioria das vezes, fundamentada em uma perspectiva tecnicista, nos mostra um grande problema. Os professores precisam receber uma formação que lhes passe consciência da importância que sua prática pedagógica possui, considerando que a mesma precisa desenvolver-se de forma crítica, trazendo reflexões significativas para os estudantes. Somente assim, conseguiremos alcançar uma sociedade constituída por indivíduos pensantes, que tenham consciência de seus direitos perante a sociedade.

Em síntese, com os dados analisados nessa investigação, podemos afirmar que a reforma que trouxe a formação de professores de educação especial para o curso de licenciatura, não rompeu com o modelo formativo presente nos anos de 1970 e que esse modelo segue convicto até os dias atuais. Essa formação ainda tem em suas entralhas uma perspectiva não crítica, de base tecnicista.

Isso se reflete no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos da educação especial que continuam tendo sua educação centrada nos meios e técnicas de aprendizagem e não no ensino de conhecimento sistematizado pela humanidade que busque a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 14 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, p. 39-40. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 14 set. 2023.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006.

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

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em 21 set. 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 1999, vol.03, n.05, pp.07-25. ISSN 1413-6538. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>. Acesso em 14 jul 2023.

CUNHA, Cinara Marli da; SIEBERT, Emanuele Cristina. **Bidocência: inclusão ou exclusão dos alunos com necessidades especiais?**. IX Congresso Nacional de

Educação - EDUCERE III [online]. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/3000205-Bidocencia-inclusao-ou-exclusao-dos-alunos-com-necessidades-especiais.html>. Acesso em 13 dez. 2023.

DIAS, Mariana Lindner. **A Concepção De Ensino/Aprendizagem Presente Na Formação Inicial De Professores Do Atendimento Educacional Especializado**. 2013. 89 p. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196230>>. Acesso em 5 out. 2023.

FRANCO, Maria A. R. S. **PRÁTICA PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.97, n. 247. p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: [rbep 247.indd \(scielo.br\)](#). Acesso em 12 mar. 2022.

Gil, Antônio Carlos, 1946 - **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: < <file:///C:/Users/aline/Downloads/GIL-%202002-%20Como%20Elaborar%20Projeto%20de%20Pesquisa.PDF>>. Acesso em 27 out. 2023.

INGLES, M. A. et al. **Revisão Sistemática Acerca das Políticas de Educação Inclusiva para a Formação de Professores**. *Revisão de Literatura - Rev. bras. educ. espec.* 20 (3), Set 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rpjjNBjNCGs9XgDndrvKczk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 19 ag. 2023.

VAZ, Kamille. **Professor Sem Ensino: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016)**. Belo Horizonte: Ver. Educação e Realidade, 2021. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rfyVSQ3STPtxtcpnzGt8jWv/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em 07 nov. 2023.

MICHELS, Maria Helena et al (Org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: Proposta em questão. Florianópolis: Ufsc/ Ced/ Nup, 2017. 274 p. Disponível em: <https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf>. Acesso em 02 ag. 2023.

MICHELS, Maria Helena. **Formação do professor de Educação Especial no Brasil**. In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf>. Acesso em 01 set. 2023.

MICHELS, Maria Helena. **Paradoxos da formação de professores para a educação especial**: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, Mai.-Ago. 2005. v.11, n.2, p.255-272. Acesso em 18 ag. de 2023.

NOGUEIRA, Marcela Fontão. **Educação especial na EJA**: análise do processo de construção da prática docente. São Carlos, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<file:///C:/Users/aline/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/TCC/Levantamento%20BDT/D/Educação%20especial%20na%20EJA.pdf>>. Acesso em 18 ag. 2023.

PPC- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial do Centro Universitário para o desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, 2014.

PPC- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, 2012.

PPC- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, s.d.

PPC- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44 ed. Autores Associados: Campinas/SP, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Coleção Educação Contemporânea, 10 edição. Autores Associados: Campinas/SP, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 edição. Autores Associados: Campinas/SP, 2013.

SAVIANI, D. DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e luta de classes: a pedagogia histórico crítica contra a barbárie**. Autores Associados: Campinas/SP, 2021.

Thesing, M. L. C. **A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: Um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”**. Santa Maria, 2019. 245 p. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<file:///C:/Users/aline/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/TCC/Levantamento%20BDT D/A%20epistemologia%20da%20formação%20de%20professores%20de%20educação%20especial%20-%20Copia.pdf>>. Acesso em 17 de ag. 2023.

ANEXOS

ANEXO A – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação especial da UFSM

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO EDUCAÇÃO ESPECIAL LICENCIATURA - DIURNO CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DISCIPLINAS DA UFSM				
NÚCLEO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
ADE 1075	PROCESSOS INVESTIGATIVOS EM EDUCAÇÃO I	N	1º	OBR	2-1	45
FUE 1125	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	N	1º	OBR	4-0	60
FUE 1126	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	N	1º	OBR	4-0	60
FUE 1127	DIREITOS HUMANOS E GÊNERO	N	1º	OBR	3-0	45
ADE 1076	PROCESSOS INVESTIGATIVOS EM EDUCAÇÃO II	N	2º	OBR	2-1	45
ADE 1041	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA A	E	2º	OBR	3-1	60
FUE 1121	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	N	2º	OBR	4-0	60
FUE 1129	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	N	2º	OBR	4-0	60
LTC 1061	ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	N	2º	OBR	3-0	45
EDE 1009	FUNDAMENTOS NEUROPSICOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM	E	3º	OBR	4-0	60
MEN 1324	DIDÁTICA	N	3º	OBR	4-0	60
FUE 1130	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	N	3º	OBR	4-0	60
FUE 1131	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO III	N	3º	OBR	4-0	60
MEN 1325	METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I	N	4º	OBR	2-0	30
MEN 1326	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I	N	4º	OBR	2-1	45
MEN 1327	METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS: HISTÓRIA	N	4º	OBR	2-0	30
MEN 1328	METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS: GEOGRAFIA	N	4º	OBR	2-0	30
MEN 1329	METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	N	4º	OBR	2-1	45
MEN 1082	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	E	4º	OBR	2-1	45
EDE 1142	APRENDIZAGEM E COGNIÇÃO	N	4º	OBR	4-0	60
MEN 1330	EDUCAÇÃO MUSICAL I	N	5º	OBR	2-1	45

NÚCLEO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO (continuação)						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
MEN 1331	ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL I	N	5º	OBR	2-1	45
MEN 1332	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II	N	5º	OBR	2-0	30
MEN 1133	METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA II	N	5º	OBR	2-0	30
MEN 1084	FUNDAMENTOS DA LEITURA E DA ESCRITA	E	6º	OBR	3-1	60
MEN 1334	JOGO TEATRAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL	N	6º	OBR	2-1	45
ADE 1077	POLÍTICAS PÚBLICAS E DIVERSIDADE CULTURAL	N	7º	OBR	2-0	30
MEN 1335	EDUCAÇÃO E INFÂNCIA	N	7º	OBR	2-1	45
Carga Horária Total Núcleo Didático-Pedagógico						1335
NÚCLEO DA FUNDAMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
EDE 1143	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	N	1º	OBR	4-0	60
EDE 1144	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL I	N	1º	OBR	2-2 ^{PCC}	60
EDE 1145	EDUCAÇÃO ESPECIAL: SUJEITOS E CULTURAS	N	2º	OBR	4-0	60
EDE 1146	LIBRAS I	N	3º	OBR	3-1 ^{PCC}	60
EDE 1147	LIBRAS II	N	4º	OBR	3-1 ^{PCC}	60
EDE 1148	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS	N	5º	OBR	3-0	45
EDE 1149	TIC APLICADAS À EDUCAÇÃO ESPECIAL II	N	5º	OBR	2-2 ^{PCC}	60
EDE 1150	DESENVOLVIMENTO LINGÜÍSTICO E EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO	N	5º	OBR	3-0	45
EDE 1151	LIBRAS III	N	5º	OBR	3-1 ^{PCC}	60
EDE 1152	DIFICULDADES PARA A APRENDIZAGEM	N	6º	OBR	3-1 ^{PCC}	60
EDE 1153	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTEXTOS E PRÁTICAS	N	6º	OBR	4-1 ^{PCC} -1 ^{PCC;EXT}	90
EDE 1154	AValiação em Educação Especial	N	6º	OBR	3-1 ^{PCC}	60
EDE 1155	DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: CONTEXTOS E PRÁTICAS	N	6º	OBR	4-1 ^{PCC} -1 ^{PCC;EXT}	90
EDE 1156	DEFICIÊNCIA VISUAL: CONTEXTOS E PRÁTICAS	N	7º	OBR	4-1 ^{PCC} -1 ^{PCC;EXT}	90
EDE 1157	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS I: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DO ESPAÇO ESPECIALIZADO	N	7º	OBR	4-4 ^{PCC;EXT}	120
EDE 1158	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CONTEXTOS E PRÁTICAS	N	7º	OBR	4-1 ^{PCC} -1 ^{PCC;EXT}	90

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO EDUCAÇÃO ESPECIAL LICENCIATURA - DIURNO CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DISCIPLINAS DA UFSM						
NÚCLEO DA FUNDAMENTAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (continuação)						
EDE 1159	PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	N	8º	OBR	2-2 ^{PCC}	60
EDE 1160	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS COM O ENSINO REGULAR	N	8º	OBR	2-2 ^{PCC;EXT}	60
EDE 1161	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS II: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR	N	9º	OBR	4-4 ^{PCC;EXT}	120
Carga Horária Total Núcleo da Fundamentação em Educação Especial						1350
NÚCLEO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PESQUISA						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
EDE 1162	ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL I: ESPAÇOS ESPECIALIZADOS	N	8º	OBR	4-8	180
EDE 1163	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I	N	9º	OBR	4-0	60
EDE 1164	ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL II: ESCOLA REGULAR	N	10º	OBR	4-12	240
EDE 1165	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II	N	10º	OBR	2-2 ^{PCC}	60
Carga Horária Total Núcleo de Estágio Supervisionado e Pesquisa						540
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES PARA ENRIQUECIMENTO CURRICULAR						
Atividades Complementares de Graduação						100
Atividades Complementares de Extensão						155
Carga Horária Total Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular						255
Carga Horária em Disciplinas Obrigatórias						3.225
Carga Horária em Atividades Complementares de Graduação						100
Carga Horária em Atividades Complementares de Extensão						155
Carga Horária Total						3.480

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial (UFSM, 2008, s.p.)

ANEXO B – Matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Especial da UFSCar

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Perfil	Código	Nome da Disciplina	Caráter	Requisito	Departamento Ofertante	Créditos				Carga Horária
						Teóricos	Práticos	Estágio Campo	Total	
1º	201634	Educação e Educação Especial: contextos históricos	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	201626	Referenciais teóricos do desenvolvimento humano	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	201650	Políticas educacionais e funcionamento da Educação Especial	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	201642	Ética e Educação Especial	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	201618	Processos Investigativos em Educação Especial I: Planejamento de trabalho científico	Obrigatório		DPsi	4	2		6	90
									0	0
									0	0
Total do 1º Perfil						20	2	0	22	330
2º	201723	Desenvolvimento humano e da aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	201731	Estudo do desenvolvimento atípico	Obrigatório	Referenciais teóricos do desenvolvimento humano	DPsi	4			4	60
	201707	Teorias pedagógicas aplicadas à Educação Especial	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	201693	Processos Investigativos em Educação Especial II: Observação de situações planejadas	Obrigatório	Processos Investigativos em Educação Especial I: Planejamento de trabalho científico	DPsi	4	2		6	90
		OPTATIVA				4			4	60
									0	0
									0	0
Total do 2º Perfil						20	2	0	22	330
3º	202215	Apoio educacional especializado: Educação Infantil	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	202223	Currículo e Educação Especial: adaptações e acomodações	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	202231	Procedimentos de Ensino em Educação Especial: deficiência intelectual	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	202258	Linguagem e pensamento	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	202355	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Obrigatório		DPsi	2	2		4	60
	202266	Processos Investigativos em Educação Especial III: Desenvolvimento de programas	Obrigatório	Processos Investigativos em Educação Especial II: Observação de situações planejadas	DPsi	4	2		6	90
Total do 3º Perfil						22	4	0	26	390
4º	202070	Procedimentos de ensino em Educação Especial: deficiência auditiva	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	202010	Tecnologias instrucionais aplicadas à Educação Especial: modelos instrucionais	Obrigatório		DPsi	4			4	60
	202053	Ensino colaborativo	Obrigatório	Políticas educacionais e funcionamento da Educação Especial	DPsi	2	2		4	60
	202088	Processos Investigativos em Educação Especial IV: escola, família e trabalho	Obrigatório	Processos Investigativos em Educação Especial III: Desenvolvimento de programas	DPsi	4	2		6	90
		OPTATIVA				4			4	60
		OPTATIVA				4			4	60
Total do 4º Perfil						22	4	0	26	390
5º	202436	Fundamentos sociológicos, políticos e antropológicos da educação	Obrigatório			4			4	60
	202460	Procedimentos de ensino em Educação Especial: transtornos globais do desenvolvimento	Obrigatório		DPsi	4			4	60

	201278	Procedimentos de ensino em Educação Especial: altas habilidades e superdotação	Obrigatório		DPSi	4			4	60	
	202398	Apoio educacional especializado: Ensino Fundamental	Obrigatório		DPSi	4			4	60	
	202410	Planejamento educacional individualizado I: Avaliação	Obrigatório		DPSi	2	2		4	60	
	202452	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I	Obrigatório	Currículo e Educação Especial: adaptações e acomodações Ensino Colaborativo	DPSi	2		8	10	150	
									0	0	
Total do 5º Perfil						20	2	8	30	450	
6º	202479	Procedimentos de ensino em Educação Especial: deficiência física	Obrigatório		DPSi	4			4	60	
	202541	Didática para a Educação Especial	Obrigatório	Teorias pedagógicas aplicadas à Educação Especial	DPSi	4			4	60	
	202495	Planejamento educacional individualizado II: intervenções	Obrigatório	Planejamento educacional individualizado I: Avaliação	DPSi	2	2		4	60	
	202533	Ensino da leitura e escrita para pessoas com deficiência	Obrigatório		DPSi	2	2		4	60	
	202428	Trabalho de conclusão de curso I	Obrigatório	Processos Investigativos em Educação Especial I: Planejamento de trabalho científico Processos Investigativos em Educação Especial II: Observação de situações planejadas Processos Investigativos em Educação Especial III: desenvolvimento de programas Processos Investigativos em Educação Especial IV: escola, família e trabalho	DPSi				4	60	
	202550	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II	Obrigatório	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I	DPSi	2		6	8	120	
									0	0	
Total do 6º Perfil						14	8	6	28	420	
7º	201391	Procedimentos de ensino em Educação Especial: deficiência visual	Obrigatório		DPSi	4			4	60	
	202592	Ensino de Matemática para pessoas com deficiência	Obrigatório		DPSi	2	2		4	60	
	201375	Tecnologias aplicadas à Educação Especial I: Informação e comunicação	Obrigatório		DPSi	2	2		4	60	
	202517	Apoio educacional especializado: Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	Obrigatório		DPSi	4			4	60	
	202584	Trabalho de conclusão de curso II	Obrigatório	Trabalho de conclusão de curso I	DPSi			4		4	60
	202576	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III	Obrigatório	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II	DPSi	2		7	9	135	
									0	0	
Total do 7º Perfil						14	8	7	29	435	
8º	202673	Tecnologias aplicadas à Educação Especial II: tecnologias assistivas	Obrigatório	Tecnologias aplicadas à Educação Especial I: Informação e comunicação	DPSi	2	2		4	60	
	202690	Gestão e Organização do trabalho pedagógico em serviços especializados	Obrigatório		DPSi	4			4	60	

202681	Ensino de habilidades de comunicação alternativa aumentativa	Obrigatório		DPsi	2	2		4	60
202738	Trabalho de conclusão de curso III	Obrigatório	Trabalho de conclusão de curso I Trabalho de conclusão de curso II	DPsi		4		4	60
202711	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial IV	Obrigatório	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial I Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial II Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Especial III	DPsi	2		6	8	120
Total do 8º Perfil					10	8	6	24	360
Totalização da Carga Horária					142	38	27	207	3105
Atividades Acadêmico-científico-culturais								14	210
Carga Horária Total do Curso					142	38	27	221	3315

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial (UFSCar, 2012, p. 59-63)

ANEXO C – Matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Especial da UNISUL

Sem	Nº	Disciplina	Nº Créd.	Pré-Req.	Núcleo	Form. Hum.
1º	01	História da Educação	04		NB	
1º	02	Fundamentos Filosóficos, Sociólogos e Antropológicos da Educação	04		NB	X
1º	03	Psicologia e Educação	04		NB	
1º	04	Fundamentos da Educação Especial I	04		NB	
1º	05	Ciência e Pesquisa	04		NB	
SUBTOTAL			20			
2º	06	Política Educacional	04		NB	

2º	07	Didática I	04		NB	
2º	08	Fundamentos da Educação Especial II	02	04	NB	
2º	09	Leitura e Produção Textual	04		NB	
2º	10	Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem I	04		NB	
2º	11	Filosofia	04		NB	X
SUBTOTAL			22			
3º	12	Didática II	04		NB	
3º	13	Políticas Públicas de Educação Especial	02		NB	
3º	14	Organização e Gestão da Educação	04		NC	
3º	15	Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem II	04		NB	
3º	16	Alfabetização e Letramento: implicações nos diferentes níveis de ensino	04		NC	
3º	17	Sociologia	04		NB	X
SUBTOTAL			22			

4º	18	Currículo e Planejamento na Educação Especial	04		NB	
4º	19	Avaliação e Atendimento Educacional de Alunos com Deficiência Mental	06		NB	
4º	20	Gestão dos Sistemas Educacionais Inclusivos	04		NB	
4º	21	Acessibilidade e tecnologias Assistivas	04		NB	
4º	22	Arte e Educação Especial	04		NC	
SUBTOTAL			22			
5º	23	Introdução ao Estágio Supervisionado em Educação	06	1 - 22	NC	
5º	24	Avaliação e Atendimento Educacional de Alunos com Deficiência Visual	06		NB	
5º	25	Avaliação e Atendimento Educacional de Alunos com Deficiência Física	06		NB	
5º	26	Libras*	04		NB	
SUBTOTAL			22			
6º	27	Avaliação e Atendimento Educacional de Alunos com Surdez	06		NB	

6º	28	Avaliação e Atendimento Educacional de Alunos com Deficiência Múltipla	06		NB	
6º	29	Estágio Supervisionado em Educação Especial I	08	1 - 22	NC	
6º	30	Tópicos Especiais em Educação	04		NC	
		SUBTOTAL	24			
7º	31	Avaliação e Atendimento Educacional de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento	06		NB	
7º	32	Avaliação e Atendimento Educacional de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação	06		NB	
7º	33	Estágio Supervisionado em Educação Especial II	06	1 - 22	NC	
7º	34	Núcleo Orientado	06		NO	
		SUBTOTAL	24			
8º	35	Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Especial	05	1 - 34	NC	
8º	36	Estágio Supervisionado em Educação Especial III	08	1 - 22	NC	
8º	37	Núcleo Orientado	06		NO	
		SUBTOTAL	19			
		TOTAL CREDITOS	175			
ATIVIDADES ACADÊMICAS CURRICULARES ADICIONAIS Participação em congressos, seminários, exposição, cursos de extensão e/ou outros eventos; apresentação de trabalhos /ou palestras, na área da educação, em congressos, seminários, exposição, cursos de extensão e/ou outros eventos; estágio não-obrigatório em de Educação; ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário; monitorias; iniciação científica; participação e/ou desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão; publicação de artigo científico completo individual ou em dupla; disciplinas não curriculares de educação superior, presenciais ou a distância; publicação de Resumos de artigos.			14			
TOTAL (HORAS)			189 (2.835)			

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial (UNISUL, 2010, p. 37-40)

ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIDAVI

MATRIZ CURRICULAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DE 1/2013				
Fase	Componentes Curriculares	CH	CA	CF
I	Fundamentos da Educação Especial	72	4	4
	Filosofia da Educação	72	4	4
	Metodologia do Trabalho Científico	36	2	2
	Língua Portuguesa	36	2	2
	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem I	72	4	4
	Prática como Componente Curricular I	108	6	6
Subtotal		396	22	22
II	Desenvolvimento Humano e Aprendizagem II	72	4	4
	História da Educação	72	4	4
	Deficiência Auditiva	72	4	4
	Produção de Textos	72	4	4
	Prática como Componente Curricular II	126	7	7
Subtotal		414	23	23
III	Sociologia da Educação	72	4	4
	Políticas Educacionais e Funcionamento da Educação Especial	72	4	4
	Surdo-Cegueira	72	4	4
	Psicodinâmica da Infância e Adolescência	72	4	4
	Prática como Componente Curricular III	126	7	7
Subtotal		414	23	23
IV	Psicologia da Educação	72	4	4
	Didática	72	4	4
	Libras	72	4	4
	Deficiência Visual	72	4	4
	Prática como Componente Curricular IV	126	7	7
Subtotal		414	23	23
V	Antropologia	72	4	4
	Tecnologias Assistivas	36	2	2
	Planejamento Educacional	72	4	4
	Avaliação da Aprendizagem	36	2	2
	Laboratório de Projetos	36	2	2

	Habilidades de Comunicação Alternativa-Aumentativa - CCA	72	4	4
Subtotal		324	18	18
VI	Sistema Braille	72	4	4
	Deficiência Intelectual	72	4	4
	Alfabetização e Letramento	72	4	4
	Transtornos Globais de Desenvolvimento	72	4	4
	Estágio Curricular Supervisionado I	108	6	6
Subtotal		396	22	22
VII	Estatística	36	2	2
	Deficiência Física	36	2	2
	Superdotação e Altas Habilidades	72	4	4
	Afetividade e Sexualidade	36	2	2
	Deficiência Múltipla	72	4	4
	Estágio Curricular Supervisionado II	144	8	8
Subtotal		396	22	22
VIII	Expressão e Movimento	36	2	2
	Educação de Jovens e Adultos	36	2	2
	Ética e Meio Ambiente	36	2	2
	Prevenção de Deficiências	36	2	2
	Estágio Curricular Supervisionado III	234	13	13
Subtotal		378	21	21
Total Parcial		3.132	174	174
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais		252	14	00
TOTAL		3384	188	174

Observação: Atendendo à Resolução/CONSUNI N° 122/2007, o curso apresenta 188 créditos que, multiplicados por 18 horas-aula de 50 minutos, totalizam 3.384 horas-aula. Essas, convertidas em horas-relógio, correspondem a 2.820 horas.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial (UNISUL, 2010, p. 37-40)