



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR:  
Uma Análise do Contexto Político da Educação Especial no Curso  
de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas**

**ANA CRISTINA CRUZ PINTO**

**MANAUS-AM  
2018**

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P659e Pinto, Ana Cristina Cruz  
A Educação Especial no Ensino Superior : Uma Análise do Contexto Político da Educação Especial no Curso de Pedagogia da Ufam / Ana Cristina Cruz Pinto. 2018  
220 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Maria Almerinda de Souza Matos  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação . 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. 4. Projetos Pedagógicos. I. Matos, Maria Almerinda de Souza II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**ANA CRISTINA CRUZ PINTO**

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR:  
Uma Análise do Contexto Político da Educação Especial no Curso  
de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Almerinda de Souza Matos.

**MANAUS-AM**  
**2018**

ANA CRISTINA CRUZ PINTO  
**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR:  
Uma Análise do Contexto Político da Educação Especial no Curso  
de Pedagogia da Ufam**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Amazonas - Ufam, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Almerinda de Souza Matos.

Aprovado em 17/12/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Almerinda de Souza Matos – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. João Otacílio Libardoni dos Santos – Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wânia Ribeiro Fernandes – Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Michel Justamand – Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Genilson Pereira Santana – Membro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jucelem Guimarães Belchior Ramos- Membro  
Universidade Estadual do Amazonas – UEA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Mendonça de Brito – Suplente  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira – Suplente  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus acima de tudo e de todas as coisas, por promover o amor e a justiça e nunca ter desistido de mim; por me fortalecer em todos os momentos de angústia; aumentando minha fé para chegar ao fim do caminho que trilhei; proporcionando-me forças para enfrentar todos os obstáculos que se puseram a minha frente. Meu amor maior.

Aos meus amados pais Júlio Manuel Loureiro Pinto e Ilka Maria Cruz Pinto que me conduziram ao caminho da Educação, proporcionando-me as condições necessárias para estudar, guiando meus caminhos em todos os momentos: agradeço a vida.

A minha querida orientadora professora doutora Maria Almerinda de Souza Matos, que em nenhum momento me desamparou e deixou de acreditar em mim; uma grande guerreira nesta luta e na vida, onde com muita competência, discernimento, e com muita doçura humana, porém sem deixar a rigorosidade necessária nas orientações e na indicação dos caminhos que deveria trilhar para o cumprimento deste estudo. Uma mulher ímpar ao qual palavras não são suficientes para agradecer.

Ao meu esposo José Felício da Silva, grande companheiro e amigo, sempre presente em todos os instantes difíceis e conflituosos, que nunca me deixou desistir desse sonho, estando comigo na batalha, encorajando-me a seguir em frente e enfrentar todos os obstáculos. Meu eterno amor.

A minha família amada, meus irmãos Cristiane Pinto, Glauco Pinto, minhas filhas Ilka Cristina, Alessandra, Andrea, Christianne e Gabriella, pelo apoio e compreensão na minha ausência. Aos meus amados netos Benjamim e Joao, minhas netas Ana Rebeca e Ana Raquel para que tenham como meta de vida o conhecimento que nos tira do ostracismo, da ignorância e nos liberta das amarras opressoras.

Aos meus queridos e especiais amigos Allan dos Santos Pinto e Francisco Rogério de Carvalho, que não mediram esforços para me ajudar e aos demais colegas da Faculdade de Educação pelo apoio para conclusão deste sonho. Obrigada meus amigos, por serem incríveis.

A Universidade Federal do Amazonas e a Faculdade de Educação minha

gratidão, e meu eterno agradecimento por possibilitar e me proporcionar as condições necessárias para que pudesse estudar com tranquilidade garantindo-me o direito a esta vitória.

Aos amigos, de modo geral, curvo-me num gesto de agradecimento e de carinho por estarem ao meu lado, torcendo pela concretização deste sonho, e também a todas as pessoas que sempre acreditaram em mim e torceram por mim.

## **EPÍGRAFE**

**“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”. (Marthin Luther King)`.**

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar como os Marcos Político -Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva vêm sendo contemplados nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, no período de 1994 a 2015. Nos últimos anos tem se buscado entender a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e do seu papel no Ensino Superior como formador de professores e promotores das mudanças sociais. Tem-se percebido em grande parte das universidades brasileiras, a necessidade de se debater sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva no âmbito dos cursos de formação de professores, especificamente nas licenciaturas. Para realização desta pesquisa, propôs-se analisar dois Projetos Pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, por serem os únicos que foram construídos num intervalo de treze anos. Como método, a luz dos ideais do materialismo histórico dialético, consideramos o movimento dialético por entender que a educação sempre foi política e que precisamos ter clareza sobre o que o Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação defende mediante o que está posto nos documentos internacionais e nacionais sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva e o que determinam as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia na construção de seus Projetos Pedagógicos. O percurso metodológico adotado teve como foco a pesquisa de abordagem qualitativa com técnica de análise documental, usando como objeto deste estudo os Projetos Pedagógicos do curso em epígrafe. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados além dos Projetos Pedagógicos de 1995 e 2008, as matrizes curriculares constantes nestes Projetos com um olhar sobre as disciplinas Educação Especial e Educação Inclusiva. Tomamos como base teórica apoio nos trabalhos dos autores Tanuri, Silva, Coutinho, Saviani, estudiosos da Pedagogia e do Pedagogo, entre outros. Orrú, Carneiro, Bueno, Gatti, Mazzotta, Zoccoli, Prieto, Ranieri, Kassar, Jannuzzi, Carvalho, Matos, Lasta, entre outros que tratam da Educação Especial e Inclusiva. Alguns documentos internacionais e nacionais. E autores que falam de Projeto Pedagógico como Veiga, Masetto entre outros. O estudo aponta que ainda há muito que fazer no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, para que possa ser considerado realmente inclusivo. Posto que, no período de 1994 a 2015 o curso de Pedagogia pouco avançou em relação à Educação Especial e Educação Inclusiva, o que está demonstrado claramente em seus Projetos Pedagógicos do período pesquisado. A pesquisa realizada demonstra que as questões relativas à Educação Especial e Inclusiva, exigidas nas recomendações internacionais e nas legislações nacionais foram respondidas apenas parcialmente, ademais verifica-se também, que pouco se avançou no processo inclusivo, pois é perceptível o desinteresse quanto aos processos inclusivos estabelecidos nas determinações dos marcos político legais nacionais. O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação até o fechamento do período desta pesquisa não apresentou nenhum novo Projeto Pedagógico que contemplasse as novas Diretrizes Curriculares de 2015, nem tampouco a nova Lei de Inclusão n.º 13.146/2015 e o Plano Nacional de Educação, cuja vigência vai de 2014 a 2024. Percebe-se, assim, a partir deste contexto, o quanto o processo em relação à Educação Inclusiva caminha em passos lentos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação Especial, Educação Inclusiva, Pedagogia, Projeto Pedagógico.

## ABSTRACT

This paper research aims to analyze how the Legal Political Frameworks of Special Education to Inclusive Education have been contemplated in the Pedagogical Projects of the Pedagogy course of the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas, from 1994 to 2015. In recent years it has been sought understand the trajectory of the course of Pedagogy in Brazil and its role in Higher Education as teacher trainer and promoters of social changes. It has been noticed in a large part of the Brazilian Universities, the need to debate on Special Education and Inclusive Education in the scope of teacher training courses, specifically in the bachelor's degrees. In order to carry out this research, it was proposed to analyze two Pedagogical Projects of the Degree in Pedagogy of the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas, because they were the only ones that were built in an interval of thirteen years. As a method, the light of the ideals of dialectical historical materialism, we consider the dialectic movement to understand that education has always been political and that we need to be clear about what the Pedagogical Project of the Faculty of Education defends through what is put in the international and national documents on Special Education and Inclusive Education and what determines the Curricular Guidelines of the course of Pedagogy in the construction of its Pedagogical Projects. The methodological approach adopted was focused on the qualitative research with a documental analysis technique, using as object of this study the Pedagogical Projects of the course in the epigraph. As instruments of data collection were used in addition to the Pedagogical Projects of 1995 and 2008, the curricular matrices included in these Projects with a view on the disciplines Special Education and Inclusive Education. We take as theoretical basis support in the works of the authors Tanuri, Silva, Coutinho, Saviani, Pedagogical and Pedagogical scholars, among others. Orrú, Carneiro, Bueno, Gatti, Mazzotta, Zoccoli, Prieto, Ranieri, Kassar, Jannuzzi, Carvalho, Matos, Lasta, among others that deal with Special and Inclusive Education. Some international and national documents. And authors who talk about Pedagogical Project like Veiga, Masetto among others. The study points out that there is still much to do in the Pedagogy Course of the Faculty of Education, so that it can be considered truly inclusive. Since, in the period from 1994 to 2015, the Pedagogy course has not advanced much in relation to Special Education and Inclusive Education, which is clearly demonstrated in its Pedagogical Projects of the studied period. The research carried out demonstrates that the issues related to Special and Inclusive Education, required by the 2006 Curriculum Guidelines, have been answered only partially, in addition it is also verified that little progress has been made in the inclusive process, since there is a perceptible lack of interest in inclusive processes national legal and policy frameworks. The Pedagogy course of the Faculty of Education until the closing of the period of this research did not present any new Pedagogical Project that contemplated the new Curricular Guidelines of 2015, nor the new Law of Inclusion in 13,146 / 2015 and the National Plan of Education, whose it is valid from 2014 to 2024. From this context, it is possible to see how the process in relation to Inclusive Education walks in slow steps in the Pedagogy course of the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas.

**KEY WORDS:** Special Education, Inclusive Education, Pedagogy, Pedagogical Project.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Equipamentos de Inclusão .....	153
Figura 2 – Máquina de Datilografia em Braile. ....	153
Figura 3 – Piso sem Elementos Táteis - I.....	154
Figura 4 – Pisos sem Elementos Táteis - II .....	154
Figura 5 – Escada como Único Meio de Acesso ao Piso Superior .....	155

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Evolução da Distribuição da População por Nível de Educação (%) Brasil (1960-1990) .....	78
Tabela 2- Vigência do PPC do Curso de Pedagogia .....	123
Tabela 3- Identificação Profissional do Egresso de Pedagogia .....	123
Tabela 4 - Inclusão como Tema Optativo no Currículo .....	127
Tabela 5 - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia .....	133
Tabela 6 - Disciplinas Curriculares e Inclusão .....	144
Tabela 7 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia .....	146
Tabela 8 - Acervo Adquirido e Inclusão .....	160

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEB	Conselho da Educação Básica
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEP	Conselho de Ensino e Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FACED	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Conselho Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNDE	Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade Incluir
UA	Universidade do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	<i>United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1. Na trilha dos objetivos da Pesquisa .....	16
1.2. Da Justificativa que motivou a escolha da temática: Do eu pessoa e do eu profissional .....	17
2. OBJETO .....	26
2.1 Delimitação do objeto .....	26
2.2. Educação Especial e o Contexto Universitário .....	30
3. CAMINHOS METODÓLOGICOS PERCORRIDOS .....	34
3.1. Desenho do Estudo .....	34
3.1.1 Sobre o tipo da Pesquisa e Método .....	34
4. DA ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....	40
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	43
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS .....	43
1.1 Evolução histórica do curso de formação de professores .....	43
1.1.1 O Processo de intervenção da Ditadura Militar e Civil na trajetória do curso de Pedagogia .....	75
1.2. O contexto da criação das Faculdades de Educação no Brasil .....	91
1.3. O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas: Uma reflexão sobre a Formação do Pedagogo na Universidade Federal do Amazonas .....	95
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	101
OS MARCOS POLÍTICO-LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. ....	101
2.1. Os Projetos Políticos Pedagógicos nas Universidades Brasileiras e no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas .....	101
2.2. Os Marcos Político-Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva nos Projetos Político Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas .....	108
2.3. Análise dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas a partir dos Marcos Político-Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva .....	120
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	167
AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: DA IMPLANTAÇÃO A CONCRETIZAÇÃO .....	167
3.1. As Políticas Educacionais e as Políticas de Inclusão no Ensino superior: Conceitos e Concepções .....	167

3.2. Da Educação Especial à Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo.....	183
3.3. Características da formação do pedagogo e o Processo Inclusivo no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas .....	190
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	197
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	205

## INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais permeiam a vida e transformam as relações humanas, assim como as leis e os decretos proclamados nos últimos anos contribuíram, sobremaneira, para que ações e pesquisas fossem realizadas envolvendo as temáticas Educação Especial e Educação Inclusiva, a partir do reconhecimento tanto no âmbito internacional e como no âmbito nacional de ser a educação um direito de todos. A Constituição de 1988, discutida e promulgada em pleno processo democrático, assim como as reformas educacionais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, n.º 9394/1996, mudaram e provocaram mudanças e discussões entre os idealizadores da educação em todo o país, em defesa do direito à educação para pessoas com deficiência. Esses movimentos trouxeram e impulsionaram reflexões em torno da formação do professor, instigado a ter uma nova postura e assumir uma nova atribuição que até alguns anos atrás, caberia ao especialista.

Nesta pesquisa, interessa-nos ter um olhar sobre o Pedagogo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas que se vê diante de tantas diversidades de uma nova escola, de uma sala de aula com alunos, cujos padrões e características de desenvolvimento e aprendizagem, em geral, muitas das vezes não são discutidos e aprofundados no âmbito da sua formação inicial.

Pensamos no curso de Pedagogia situado em vários momentos históricos e de inúmeras mudanças no trajeto de sua construção, resultado de imposição de mudanças decorrentes do processo de globalização, da economia capitalista, as quais colocam as escolas e universidades como instituições sociais, no foco desses movimentos. A universalização da educação básica e a quase massificação da formação do Pedagogo realizada, algumas vezes, de forma dúbia, aligeirada e em constantes mudanças de legislação, não põe fim ao fracasso e a evasão escolar, nem tampouco aos preconceitos, discriminações e exclusões peculiares ao movimento capitalista que impõe à seletividade escolar na atualidade.

Parte-se do pressuposto segundo o qual a Universidade se apresenta como palco de conflitos e discussões, onde o diferente está presente, constituindo também um espaço privilegiado para se aprender e conviver com a diversidade, ou seja, com os diferentes, tratando de modo digno alunos com ou sem deficiências, promovendo ações e estimulando uma aprendizagem formal e informal, considerando e

respeitando as questões limítrofes de cada um para que ocorra a aprendizagem e seu desenvolvimento. Uma educação que receba os alunos descritos como “clientela” da Educação Especial, visando garantir a todos os alunos oportunidades educacionais iguais propondo e implementando ações para que tudo isto ocorra, e isto não se constrói de um dia para outro e sem que ocorram conflitos nos meios educacionais, de discordâncias e aprovações no caso das escolas e Universidades.

Assim, debruçar-se sobre temáticas referentes à Educação Especial e à Educação Inclusiva, a partir de todo um aparato legal e de recomendações nacionais e internacionais sobre essas temáticas, procurando compreender os processos pelos quais se articulam Educação Especial ao processo da Educação Inclusiva, onde destaca-se o entendimento de educação especial como “modalidade educacional” que integra os discursos das políticas para o setor no contexto nacional. Tal premissa, permitiu perceber que o processo das políticas de inclusão, do ponto de vista de sua proposta, compreende todos os tipos de atendimento educacional, independentemente de suas especificidades humanas, direcionadas aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, a despeito de estarem em escolas regulares de ensino ou em instituições especializadas. Contudo, a compreensão de Educação Especial como modalidade educacional parece ser o argumento central para que a política pública de Educação Especial em vigência seja conclamada e divulgada como inclusiva em todas as direções.

As temáticas da Educação Especial à Educação Inclusiva vêm sendo debatidas nos espaços formativos educacionais, sob o ponto de vista político, social e econômico. A educação para todos conclamada em Jomtiem, na Tailândia em 1990, trouxe um novo momento e proclamou discussões em torno de uma educação para todos.

E neste núcleo de promoção de direitos, encontra-se em especial o Ensino Superior, onde estão inseridas as Universidades e nelas o curso de Licenciatura em Pedagogia, que se apresenta como espaço de transformação social e conhecimento, além de ser responsável em oportunizar a educação como direito de todas as questões relativas aos direitos sociais, ao processo de igualdade que assegure aos acadêmicos com deficiência estratégias para garantia do acesso e sua permanência no curso por ações que visem à eliminação de qualquer forma de discriminação. E assegure ainda, uma formação para docência que os possibilite de atuarem na Educação Básica onde exista a presença de alunos com necessidades educacionais

especiais.

Frente a essa realidade, a reorganização da escola coloca em destaque o papel das licenciaturas como responsáveis pela formação dos professores e, conseqüentemente, apontam para a necessidade de adequação dos Projetos Pedagógicos do curso para atenderem a essa nova realidade e as demandas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, que nas últimas décadas tem definido políticas públicas educacionais, a organização e a constituição de instrumentos legais e a elaboração de diretrizes que garantam sua organização.

### **1.1. Na trilha dos objetivos da Pesquisa**

Com a intenção de melhor apreender esse estudo, levando em consideração tais aspectos, foi definido como objetivo geral: Analisar como os Marcos Político Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva vêm sendo contemplados nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas no período de 1994 a 2015.

Para melhor compreensão deste debate e aprofundamento das análises, ancoramo-nos nos seguintes objetivos específicos: 1) Contextualizar o percurso do curso de Pedagogia no Brasil e suas matrizes históricas nos aspectos políticos, econômicos e legais e seus reflexos na construção do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas; 2) Identificar e analisar os Marcos Político Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no período de 1994 a 2015; 3) Analisar como as Políticas de Inclusão se refletem no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Também se faz mister apresentar algumas questões iniciais para conduzir esse debate: Como o curso de Pedagogia no Brasil, no âmbito de suas matrizes históricas e nos aspectos políticos, econômicos e legais, influenciou na construção do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas? Como os Marcos Político Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva, a partir do cenário político de 1994 a 2015, vêm sendo contemplados nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas?

Cabe esclarecer que a análise aqui apresentada busca contemplar os Marcos

Político-Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva ao longo do período 1994-2015, na qual a valoração está colocada sobre os eventos importantes que marcaram o período e do número de projetos pedagógicos existentes no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas a serem analisados. Na presente análise não se trata de refletir sobre o período pelo sentido cronológico que guarda, mas de demarcar o interregno 1994-2015 como prenhe de eventos e de significados para as temáticas do estudo.

A partir disso, ao se apresentar o percurso da investigação, pela contextualização, pela identificação, análise e discussão e pela compreensão das questões epistemológicas da pesquisa, vislumbro a tese em questão: A Constituição Federal de 1988, conhecida como a Constituição da cidadania, reconheceu e preconizou o direito educacional voltado à Educação Especial alicerçado no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e no direcionamento ao respeito à igualdade e às diferenças dos quais foi possível abrir caminhos para as mudanças educacionais com um novo olhar para um sistema educacional inclusivo ou que atendesse aos novos interesses da sociedade capitalista excludente. Nesse contexto, os Marcos Políticos Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva foram contemplados nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

## **1.2. Da Justificativa que motivou a escolha da temática: Do eu pessoa e do eu profissional**

A realidade que envolve os estudos a respeito da Educação Especial no Brasil cada vez mais vem ganhando adeptos no meio acadêmico. Conhecer a dinâmica que envolve a citada modalidade de educação, em território vasto como o brasileiro, é uma tarefa árdua, principalmente o complexo geográfico amazônico, que requer dedicação e abertura para a possibilidade de ver o diverso por um prisma peculiar.

Considerando então, todo esse universo continental do território brasileiro e as singularidades locais das regiões que o compõem, e aqui particularmente a região amazônica, pode-se destacar que muitas das vezes, a efetivação de diretrizes e articulações do que se aponta na Política Nacional de Educação para Educação Especial, distancia-se do que se demanda como necessário para a regulamentação

e efetivação de práticas inclusivas, cujo foco aponte para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, público-alvo deste atendimento, em detrimento as suas “limitações”.

Como modalidade de educação, a Educação Especial possui caráter transversal, devendo assim, perpassar por todos os níveis de ensino, que de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, n.º 9394/1996 compõem a estrutura do ordenamento educacional brasileiro. Desse modo: Educação Básica.

A Educação Especial no Brasil, nos últimos anos, sofre as influências das demandas decorrentes do cenário internacional, que a partir de mobilizações pela efetivação e consolidação de direitos da pessoa humana, independentemente de credo, etnia, cultura, orientação sexual, gênero, condição social, deficiência entre outros, busca a construção de uma sociedade igualitária em direitos, que valorize a diversidade e respeite a condição de diferença entre os sujeitos.

Neste contexto inscreve-se o paradigma da inclusão que hoje norteia a Política Nacional de Educação Especial no Brasil. É certo destacarmos que ao longo da história da educação brasileira, e no que se referem os direcionamentos em torno desta modalidade de educação nem sempre se considerou a realidade singular do público-alvo que se constitui objeto de orientação neste universo. O que se presenciou ao longo do tempo, foram processos de exclusão social e escolar, ou situações pautadas em torno do paradigma da integração, cujo foco voltava-se para o acesso dos referidos sujeitos a determinados espaços, tendo estes que se adequarem ou se esforçarem para corresponderem as demandas sociais circundantes.

A perspectiva inclusiva por sua vez vai além desta noção. Aponta para a acessibilidade, para mudança de posicionamento, a fim de que se escolha, interaja com posturas respeitadas e se promova significativamente, o processo de cidadania a que esses sujeitos, historicamente foram impedidos de exercer.

A inclusão escolar do sujeito público-alvo da Educação Especial é assim um norte a se buscar. Sua efetivação demanda a criação de leis e normas entre outras, o que percebemos ter avançado na realidade brasileira. Contudo, acreditamos que, no que se refere à consolidação do que se destacam nos referidos documentos, ainda é uma demanda em busca de concretização, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

O movimento das Universidades acompanha as diretrizes sociais que se

apropriam da inclusão para justificar o modelo econômico implantado no país: o capitalismo. É com o objetivo de incluir que as propostas para a reforma das Universidades vêm sendo debatidas, seja a inclusão no âmbito acadêmico, física, econômica, social ou somente discursiva. Alguns projetos ficam evidenciados em nome da democratização como os instituídos pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC, sendo: Universidade para Todos-PROUNI, cujo objetivo se propõe ao preenchimento das vagas ociosas em Instituições de Ensino Superior privadas por estudantes frequentadores do ensino médio na rede pública, e por professores do ensino básico que ainda não são detentores de curso superior (BRASIL, 2004, p.12) e do Sistema Especial de Reserva de Vagas, onde determina que sejam reservadas vagas nas Universidades públicas para estudantes advindos de escolas públicas, assim como vagas para afrodescendentes e indígenas. Nesse movimento Universitário, encontra-se inserido o curso de Pedagogia que recebe a influência também desse modelo econômico, e onde deve ter um olhar sobre essas determinações para viabilizar o cumprimento desses projetos.

A partir dessa discussão, considero imperativo que possa resgatar momentos importantes e passagens envolvendo minha trajetória do eu enquanto pessoa e do eu como acadêmica para que fique mais clarificada a opção pela escolha da temática desta pesquisa.

Por vários momentos fomos impulsionadas a ter um olhar por essa temática, sobretudo a partir de angústias, inquietações e motivações provocadas durante minha trajetória de vida como pessoa e como acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas.

A trajetória pessoal e profissional que nos constitui, é que nos fez conduzir a abraçar e defender o movimento da Educação Especial e inclusivo de modo amplo, e de modo específico, a inclusão de sujeitos que se constituem público-alvo da Educação Especial, muito antes de adentrar como acadêmica, na Universidade Federal do Amazonas-UFAM, particularmente no curso de Pedagogia.

Durante essa caminhada de vida, convivi com momentos de muitas dificuldades relativas a uma criação rigorosa familiar e respaldada em valores sociais onde não se discutia as questões relacionadas a certos padrões sociais. Sempre olhei os indivíduos com deficiência de forma indiferente, contudo sem discriminá-los, mais sem grandes preocupações com essas diferenças. Data vênia, em certo momento de minha vida como pessoa, fora do contexto acadêmico e profissional fui impregnada

de preconceitos, de um distanciamento desta realidade, excluí por determinação social, pois nunca tive um olhar sobre o significado de ser diferente.

Como tive uma criação familiar cercada de padrões carregados de preconceitos, fiquei boa parte da minha vida alienada a esse mundo cercado de diferenças e diversidades humanas. Fui obrigada muitas vezes a ignorar certas diferenças, como se o único mundo existente fosse apenas daqueles indivíduos ditos normais, visto ter sido condicionada a selecionar aquilo que fosse o ideal de pessoa para meu mundo social. A cor da pele passa também a ser fator de seleção para convivência. Nunca tive um olhar sobre qualquer tipo de deficiência, pois não convivi e nem tampouco tive conhecimento de haver na família alguma pessoa que tivesse qualquer tipo de deficiência.

Este processo excludente não é um texto novo na minha vida, a partir do momento que optei em quebrar estes paradigmas ao decidir optar por um romance com um afrodescendente, a partir desta escolha rompi com todo o emaranhado de preconceitos tão presentes na minha vida desde a infância até a idade adulta. Confesso não ter sido fácil e como não tem sido até hoje ter optado por esta escolha, pois apesar do enfrentamento, do rompimento com essa criação familiar que durante muitos anos de minha vida determinou que padrões deveria seguir, senti-me agora desafiada por minha decisão em escolher o diferente, o fora dos padrões familiares.

Minha aproximação com o meio acadêmico não se fez somente a partir de meu acesso como acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, e sim a partir de meu ingresso como servidora desta Instituição de Ensino Superior, há 38 anos, onde trabalhei em alguns setores e pouco ouvi falar sobre as pessoas com deficiências, inclusive na própria Faculdade de Educação.

Ao adentrar neste meio acadêmico como servidora e trabalhando nesta área educacional, fui deparando com várias situações que se postavam no dia a dia de meu trabalho e que me conduziam a ter uma aproximação maior com a educação e, em especial, com o curso de Pedagogia. Com esta aproximação e convivendo com acadêmicos, pude, a partir deste momento, optar em prestar vestibular para um curso que me aproximasse e entendesse todo o processo relativo as questões da Educação, pois até aquele momento só percebia a Universidade como local do meu trabalho, que recebia pessoas com todos os tipos de problemas, sem atentar sobre os processos e as relações que envolviam sujeitos considerados com deficiências e toda a

diversidade que cercava o meio acadêmico constituído.

Durante meu percurso como acadêmica na graduação de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas, pude sentir na pele e presenciar em sala de aula por parte de alguns professores da Faculdade de Educação, a indiferença em relação àqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem, muitas vezes sendo apontados e rotulados como acadêmicos “improdutivos e até mesmo burros”, a eles só interessando os que se destacavam para atender a uma demanda reprimida do mercado de trabalho e para o cumprimento de um discurso de qualidade para servir aos interesses de uma sociedade capitalista e ao Estado que determinava o perfil que deveria ser formado.

É assim que acreditamos se inscrever as inquietações e motivações para realização do presente trabalho, as quais para mim como pessoa-indivíduo e pessoa-acadêmica se apresentam desde períodos anteriores, quando do momento final da Graduação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, momentos de muitas decepções e de desilusão sobre educação para “todos” e o respeito a diversidade.

Durante o percurso acadêmico no curso de Pedagogia pude realizei meu estágio supervisionado em uma escola pública estadual com a habilitação de Inspeção Escolar, onde tive oportunidade de conviver com vários professores e tramitar em quase todas as salas de aula alocadas nessa escola. Neste trajeto não foi difícil perceber a presença de uma sala de aula diferenciada e com a presença de “crianças diferentes” dos padrões das demais crianças alocadas nas demais salas de aula. Confesso-lhes que aquilo me chamou atenção, principalmente com a formação daquela professora que atuava com essas crianças e me desafiou a voltar a rever aquela realidade constatada como estagiária nessa escola, tempos depois ao ingressar no mestrado.

No início não se percebeu a importante realidade que envolve o sentido de ser “especial” e da Educação Especial como área de conhecimento e modalidade de educação. Nesse percurso, fui desafiada a procurar entender como se dava a educação com alunos com necessidades educacionais e de que forma os professores conseguiam ensinar esses sujeitos. Sentindo-me repelida a observar os professores e reconhecer os limites que suas práticas apresentavam, possivelmente decorrentes de lacunas no processo de formação docente a que estavam envolvidos. A partir desse instante nosso olhar sobre a temática, tornou-se cada vez mais constante e

decisivo na escolha do foco de pesquisa que daí, passei a me dedicar.

A experiência como Estagiária neste período, onde encontrei e pude observar dificuldades e angústias tanto de minha parte durante minha permanência na escola como dos docentes no exercício, para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. Questionei-me, então qual seria o papel da Universidade e diretamente da Faculdade de Educação para com a formação destes professores e quais subsídios dava a academia para trabalhar com esses alunos, ou seja, se a formação acadêmica nos preparava para atender às necessidades destes alunos que estão inseridos na escola pública.

Assim, a experiência pessoal e acadêmica e os estudos realizados trouxeram, além de conhecimentos significativos, muitos questionamentos e desafios, que levaram a um estudo da área de Educação Especial à Educação Inclusiva, que impulsionou e colaborou na ampliação e compreensão sobre estas temáticas, motivando-nos mais tarde a buscar o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Foi assim que no ano de 2007 fui aprovada no mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, onde concorremos para a área de Políticas, formação de professores, onde tomamos por decisão estudar a formação dos professores que atuavam em salas especiais nas Escolas que tivessem em sua composição essas salas especiais. Convivendo nessas escolas no dia a dia, com as professoras, digo professoras, visto todas serem do sexo feminino, que trabalhavam com crianças com necessidades educacionais especiais, foi possível perceber empiricamente o quão era complicado as questões relacionadas à Educação Especial. Ao final da pesquisa foi possível constatar aquilo que percebi do meu Estágio Supervisionado até ao mestrado, pouco se havia avançado nas questões da Educação Especial ao processo inclusivo, e que as salas especiais recebiam alunos num processo mais de integração do que propriamente num processo inclusivo; que professoras continuavam angustiadas, sofridas e ministrando suas aulas em salas muitas vezes com poucas condições de espaços e sem saberem como trabalhar com as diversas deficiências apresentadas por essas crianças em sala de aula. Foram encontros fantásticos e momentos de muita emoção e aprendizagem conviver com essas professoras e poder cada vez mais seguir com essas temáticas na minha trajetória, diante da complexidade que as envolvem e que precisam da participação

da Faculdade de Educação neste processo. Com isso, o mestrado trouxe a certeza que deveria continuar minha caminhada nessa área, a partir de agora com um maior aprofundamento e colaboração maior para estender às mãos a escola e aos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais.

Muitos são os questionamentos sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva entre os licenciados durante e ao final do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, para atender e para incluir as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais-NEE em sala de aula.

No contexto de um debate sobre Educação Especial como política pública, remete-nos a ter um olhar sobre o movimento social em torno dos pleitos dos deficientes, pois são seres politizados e que requerem direitos sociais de serem incluídos no processo educacional como os demais indivíduos da sociedade. Apesar de serem nominados como pertencentes a uma “clientela”, fazem parte da sociedade como um todo e que a nomenclatura imputada a esses indivíduos os conduzem para um substantivo excludente, pois os apresenta como indivíduos pertencentes a um grupo de clientes, e não social.

A despeito das características relacionadas à deficiência constituírem esses sujeitos, sua identidade é também transpassada por outros elementos, como etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, condições de habitação, entre outros. Todo esse debate está balizado pela classe social que é fundamental para discutir a sociedade contemporânea, A relação capital/trabalho continua tendo centralidade na análise social (MEZAROS, 2002). No planejamento das políticas públicas tem ocorrido uma divisão da análise sobre as lutas sociais, o qual faz uma mediação no sentido de pensar, de maneira isolada, cada um dos grupos focalizados pelas políticas públicas, fazendo parecer que cada sujeito constitui apenas uma categoria social, ou seja, o negro não é deficiente, o deficiente não é mulher, a mulher não é idosa, e assim sucessivamente.

Sendo a Universidade um espaço que recebe sujeitos de várias classes sociais, opção sexual, posições políticas conflitantes têm como dever social transformar a sociedade e promover um ensino de qualidade e que garanta direitos iguais e uma formação igualitária para todos. E neste processo, encontra-se inserido o curso de Pedagogia que tem uma função imperativa na construção de suas propostas pedagógicas por intermédio da elaboração de seus Projetos Pedagógicos que é o documento que representa todas as de ações a serem realizadas no curso, e tem o

desafio de apresentar mudanças a favor da sociedade ao qual está inserido e na formação dos seus Pedagogos para que sejam capazes de viabilizar e fortalecer as políticas públicas educacionais em seus campos de abrangência

Dentro de nossa ótica, o Pedagogo é um dos principais atores que proporcionam o processo de mudança, principalmente no que tange ao seu trabalho, mediante a estimular e proporcionar as condições necessárias para que todos os educandos possam apreender, respeitando as limitações de cada um, e em destaque, àqueles com necessidades educacionais especiais. Mas é imperativo para que isto ocorra que, nesta formação tenham conhecimento de fato a estas temáticas.

Considerando esse movimento, ressaltamos a relevância desta pesquisa, sobretudo ao tentar responder algumas inquietações pessoais, acadêmicas e sociais sobre educação especial e inclusão, proporcionando a oportunidade de contribuir tanto com os educadores do curso de Pedagogia preocupados com as temáticas quanto com a sociedade em geral, bem como impulsionar novas pesquisas e mudanças no âmbito da formação dos pedagogos e na inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior em geral.

A ideia de trazer à luz discussões sobre os novos desafios e possibilidades da docência do pedagogo e da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas frente as dificuldades, demanda em promover uma prática inclusiva que atenda as novas exigências legais e sociais que exige do pedagogo uma visão e preparação para atuar em salas de aula que tenham alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares de ensino, e que haja implementações concretas junto ao curso de Pedagogia para que reflita e concretize ações nesta direção.

Segundo as ideias de Freire (1987), toda superação de dificuldades, só é concretizada com base na reflexão, compromisso e ação. A angústia e o compromisso mediante tal responsabilidade nos instigam uma maior aproximação e a conhecer melhor estas temáticas. Neste aspecto, comungamos das palavras de Rosário (2007, p.1) quando relata que:

Existe em cada um de nós-seres humanos-uma necessidade latente que tem nos impulsionado através dos séculos. Essa necessidade é "conhecer". Lembremos que conhecer é uma relação que se estabelece entre o sujeito que busca o conhecimento e o objeto ou fenômeno que ele quer conhecer. Conhecer, portanto, pressupõe envolvimento, conexão e será mais prazeroso se utilizar um pouco de paixão.

Nesta visão, o autor apresenta o ser humano como aquele que sente necessidade de uma aproximação maior daquilo que quer conhecer e que é percebido por ele dentro de um processo empírico que o incomoda de alguma forma e que o impulsiona a se aproximar para conhecer o não conhecido, e a partir desse encontro criar uma relação de intimidade com o objeto que quer conhecer.

Hoje é perceptível um forte discurso correlacionado a questão social voltada para a valorização da diferença, as sociedades contemporâneas capitalistas têm cobrado atitudes, uma formação de qualidade dos professores, que promova as práticas inclusivas e que resguarde a garantia da diversidade. Entretanto, vale destacar que os passos são lentos, contudo já vistos, rumo ao ideário inclusivo e que muito ainda deve ser construído para que a prática seja o reflexo esperado da inclusão.

No Brasil, durante longo anos, o profissional pedagogo conviveu com uma tradição que o conduziu para uma formação docente na qual havia um certo distanciamento entre educação regular e especial. Nesta tradição, há uma relação direta entre deficiência e ensino especializado; no contexto da educação inclusiva, a ideia de uma escola para todos implica em desenvolver práticas pedagógicas com todo e qualquer aluno.

Diante deste quadro, são inúmeras as inquietações que dizem respeito da educação especial à educação inclusiva na escola. Estas, além da exigência de uma formação qualitativa do pedagogo, merecem ser discutidas e ampliadas com vistas a oferecer amplas oportunidades de desenvolvimento de pesquisa científica, para melhor compreensão da problemática em exposição. Como resultado, surgirão reflexões, críticas, proposições sobre as práticas destes profissionais, o papel do pedagogo e da Faculdade de Educação podendo, ainda, fornecer subsídios para pesquisas voltadas à melhoria do processo de construção dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e da organização curricular deste curso, além de atitudes que promovam a inclusão.

A partir de estudos elaborados por Silva (2010 e 2014) e Mazzotta (2003) é possível entendermos a crise de identidade vivenciada pelo curso de Pedagogia em detrimento de tantas demandas cobradas na atualidade, principalmente aquelas oriundas das mudanças verificadas nas atividades destes profissionais, do Pedagogo, para atender as políticas educacionais da Educação Especial à Educação Inclusiva, as leis, as recomendações internacionais e nacionais, enfim inúmeros dispositivos

que sobrecarregam os cursos de licenciatura, exigindo uma formação que os prepare para atenderem todo esse conjunto de determinações em favor do processo de inclusão, e dos indivíduos elencados como pertencentes à Educação Especial.

## **2. OBJETO**

### **2.1 Delimitação do objeto**

Toda ação política é emanada dos anseios de uma sociedade constituída em um determinado tempo, que arrasta posicionamentos políticos, econômicos e culturais e que demanda a construção de paradigmas, referências e direcionamentos para inúmeras situações em um espaço social. É assim que precisamos a realidade da Educação Especial no país.

A Constituição Federal do Brasil promulgada no ano de 1988 revolucionou as questões sociais, os direitos individuais e coletivos, reconheceu as diferenças, as opções religiosas, as etnias, o idoso, o indígena, as mulheres, curvou-se ao respeito ao gênero, ao ajustar que todos são iguais homens e mulheres, as crianças, jovens e adolescentes, o direito de ir e vir, das pessoas com deficiência, enfim inúmeros direitos que em constituições anteriores não foram contemplados, uma Constituição construída dentro de um debate aberto e democrático.

A Constituição de 1988 trouxe avanços fundamentais relacionados à efetivação da educação como um direito de todos. Ancorada no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na direção entre o direito à igualdade e à diferença que clamavam por mudanças imperativas no cenário dos sistemas educacionais, tal documento se instituiu no Brasil. Os direitos humanos exigem leis que os assegurem e torne possível expor suas violações, remediá-las, e preveni-las, cabe ao Estado legislar sobre a matéria. A legislação educacional brasileira dispõe de normas que têm permitido proteger e exigir a garantia do direito.

É certo mencionarmos que os princípios democráticos apontados por este documento se manifestam na definição de Políticas para todas as áreas que constituem os direitos fundamentais do cidadão brasileiro entre eles, a educação. É assim que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB n.º 9394/1996, pautada e seguindo os princípios constitucionais, em meados da década de 90 passou a organizar e estruturar a Educação brasileira em seus níveis de ensino e modalidades de educação.

“Diretrizes e Bases” designam, portanto, fundamentos (razão justificativa); organização; condições de exequibilidade. A importância de previsões legais dessa índole, a par do que conferem à Educação em todo País, residem no fato de refletirem o momento e as circunstâncias políticas da elaboração e, por via de consequência, a direção que se pretende imprimir a preparação para a cidadania e a formação humana. Em certa medida, podem também refletir a política governamental que concretizará esses objetivos.

A partir das lutas sociais a favor da escola para todos, e mediante a pressão imposta pelos organismos internacionais é que a Educação Especial, neste cenário, passa a ter um capítulo dedicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB n. 9394/1996. Segundo Ferreira (1998), a presença de um capítulo reservado à Educação Especial na nova Lei parece ser relevante, pois reflete o seu crescimento em relação à Educação Especial, além de sinalizar a existência mais perceptível da área nas novas discussões, já que esta pouco foi contemplada no conjunto das políticas brasileiras. Ela garante o cumprimento constitucional em três artigos (artigos 58, 59 e 60).

Tendo como paradigma, base à perspectiva da Educação Inclusiva cujo sentido “caminha na direção de se construir práticas que levem em consideração o valor da vida e aos direitos humanos no intuito de construir uma sociedade que acolha, respeite e valoriza o outro” (VASCONCELOS, 2001).

De acordo com Matos (2013), a inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos passa pela importância de lutar pela pluralidade, para a convivência numa sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, religiosas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda uma sociedade.

Quando consideramos a trajetória desta modalidade em território nacional, até chegar ao que hoje se apresenta, percebemos que etapas distintas se apresentaram, apontando para uma caminhada que se apresenta desde posicionamentos de negação/exclusão em torno do atendimento dos sujeitos, público-alvo desta modalidade, até a luta pela efetivação de Políticas e práticas de inclusão em contexto escolar.

Considerando o histórico da Educação Especial no Brasil percebemos que as primeiras experiências em torno do atendimento dos sujeitos em evidência, ocorreram de maneira isolada e particular. Como marcos fundamentais no Brasil, temos a criação

do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje denominado “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje “Instituto Nacional de Surdos-INES”) em 1857, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 2012;2004; BUENO, 2002; MAZZOTTA, 2011).

Até então, a Educação Especial não constava no sistema educacional brasileiro, e atendia a uma população restrita e selecionada, o que só acontecerá como noção de Política Nacional na década de 60, com a denominação de “educação dos excepcionais”, texto este presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB n.º 4.024/1961: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Art. 88).

Esta primeira Lei se apresenta de forma muito tímida e superficial em relação a esses sujeitos ao posicionar-se de certa forma até indiferente ao usar o termo “no que for possível”, ou seja, não há um esforço maior na Lei em seu texto em determinar “fazer parte” do sistema geral de educação, nessas condições só haveria uma integração junto à comunidade destes indivíduos se houvesse a concretização desta possibilidade, ou seja, “tornar possível” enquadrá-los no sistema geral de educação, tal compreensão, supõe então que não havendo este enquadramento, não haveria integração e sim isolamento.

O texto da Lei n.º 5.692 de 1971, por sua vez, passados dez anos de tramitação entre idas e vindas, carregadas de discursos ideológicos, políticos e de interesses em atender a um Estado de posições antidemocráticas e sim de cunho policialesco, destacava também em seu texto no artigo 9º, uma certa preocupação na caracterização da clientela de Educação Especial, que a defina como alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.

Este texto que se apresenta nesta Lei, remete-nos uma leitura de que a identificação da clientela da Educação Especial com os “problemas de aprendizagem” e “sociais”, que surgiram no ingresso da população menos favorecida economicamente à escola. Por essa especificação legal, recai sobre a Educação Especial a responsabilidade de atendimento de crianças sem, necessariamente, possuir qualquer deficiência, ou em outras palavras, tornando-se legítima a transformação de crianças com algum “atraso” em relação à idade regular de matrícula em “deficientes mentais educáveis” ou “treináveis”. Este discurso leva a pensar que o

sucesso ou fracasso dessa clientela, é, nesse contexto, respaldado pelas questões das “potencialidades inatas”.

Desde o início da década de 90, paira no Brasil a presença marcante de um discurso “modernizador” do Estado, onde se evidencia de forma mais clarificada no governo da época Fernando Collor de Mello, cujas instituições particulares assistenciais ganham a nomenclatura de organizações não governamentais e tomam força como necessárias para a formação de parceria para o desenvolvimento do país.

É só a partir da década de 90, que o Brasil como signatário do movimento de educação para todos decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontien na Tailândia em (1990) e da Declaração de Salamanca (1994) que propagou os ideais da educação inclusiva, é que vemos no Brasil as primeiras iniciativas e organizações em torno de uma Política Nacional de Educação com perspectiva inclusiva.

É certo destacarmos que a Política Nacional de Educação Especial em 1994, apesar de trazer a possibilidade de acesso às escolas nomeadas de regulares, por parte do público-alvo que constitui essa modalidade, demandava para estes, a responsabilidade de adequação no contexto, posicionando-se a partir de uma perspectiva clínica, que determinava sua condição de presença ou não nos referidos espaços dentro de um prisma que se convencionou denominar de movimento pela integração.

O documento Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) mencionava a perspectiva da “educação inclusiva”, mas seu conceito orientador era na verdade o de “integração”.

Este conceito apresentado da Política Nacional de Educação Especial nesse momento, caracterizado como Integração foi proposto e apreendido com muita parcialidade ao se manifestar que seriam integrados na educação básica somente aqueles sujeitos com diagnóstico de deficiências, altas habilidades e condutas típicas que conseguissem atingir níveis de desenvolvimento e condutas adequadas aos processos educacionais da escola regular. E aqueles que não conseguissem atingir esses mesmos desempenhos não poderiam ser integrados.

A participação da Educação especial na Educação Básica sustentada pelo conceito de integração passava a ideia de que esta última não poderia ser ofertada a todas as pessoas, concorrendo sobremaneira negativamente em relação ao projeto liberal proposto de universalização da educação. O conceito de integralização nos

termos apresentados e em que se difundiu, talvez não fosse o adequado ao proposto pela Declaração Mundial de Educação para Todos, ou seja, a universalização da Educação Básica com equidade. Segundo esse documento, os “grupos” “excluídos” deveriam ser “incluídos” pela educação, considerada como uma dimensão fundamental de um projeto social, cultural e econômico. É mister esclarecer que, nesse documento citado, a universalização da Educação Básica destina-se a dois grupos alvos: os dos excluídos e os portadores de necessidades educacionais especiais.

A partir deste momento, discussões inúmeras foram tomando força e sendo discutidas em todo território nacional. Defensores da inclusão criticam o sentido da integração presente na atual Política, mobilizando-se em torno da elaboração de leis que assegurem o direito a acessibilidade e inclusão real. Como resultado desses movimentos destacamos a Lei n.º 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com modalidade reduzida, a Resolução Conselho Nacional de Educação CNE/ e Conselho Educação Básica-CEB n.º 2/2001, que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, e a atual Política de Educação Especial de 2008, entre outros.

É neste universo que ganhou dimensão a atual Política para Educação Especial no Brasil, sendo assim, uma modalidade com perspectiva baseada no movimento por Educação Inclusiva.

O movimento mundial pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

## **2.2. Educação Especial e o Contexto Universitário**

Como modalidade educacional a Educação Especial deve perpassar por todos os níveis de ensino que compõem hoje todo o Sistema Educacional brasileiro, a saber:

Educação Básica e Ensino Superior. Isto requer operacionalização de Política que efetivamente considerem o que as Legislações apontam a respeito da área a fim de que se construa a tão sonhada sociedade inclusiva. Neste universo, várias são as frentes a se levar em consideração destacando-se entre elas: as práticas e fazeres no cotidiano educacional/escolar, o ensino, o modo como se ensina, como se avalia; as posturas profissionais que muitas das vezes demandam quebra de barreiras atitudinais, a formação docente a fim de contribuir para a construção de uma prática profissional pautada no entendimento e no reconhecimento e respeito as diferenças; e os próprios eixos estruturantes dos cursos que formam o educador para a “Educação Inclusiva”, entre outros.

As Universidades Públicas fazem parte da composição desse ordenamento educacional do País, mas ao longo de sua caminhada vem encontrando inúmeras dificuldades para efetivar uma educação ancorada em critérios inclusivos e democráticos. Não se trata em considerá-las como um espaço de segregação e exclusão, mas como um local que apesar das incontestáveis contribuições para a formação intelectual, cultural e política no país, deve ampliar o significado de sua função social e garantir o direito à educação e à igualdade de oportunidades e aprendizagens àqueles alunos que historicamente não fizeram parte de seu alunado, como aqueles com necessidades educacionais especiais.

É, principalmente, a partir da década de 1990 que a Educação brasileira recebe grande influência de um considerável número de dispositivos legais na forma das Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Instruções e Recomendações, em destaque maior no âmbito da Legislação Federal, por estar as Universidades sob a égide do Governo Federal que encerram questões referentes às pessoas com necessidades educacionais especiais, começam a se concretizar legislações que amparam esta questão. Entretanto, em meio a estas preposições o quadro político, econômico e social brasileiro aponta o quanto o Brasil está amarrado às articulações governamentais realizadas junto aos organismos internacionais, com políticas para a Educação Superior que se assentam à lógica do mercado, na qual padrões de avaliação como custo/benefício, quantidade/qualidade, velocidade de produção, eficiência na distribuição de tarefas, estão gritantemente presentes no dia a dia das Universidades públicas brasileiras, na tentativa de desvirtuá-la de sua função social e consagrá-la como uma simples Instituição “operacional”.

Considerando o movimento dialético e muitas vezes, contraditório que se

observa entre o que posto nos documentos que normatizam as Universidades e influenciam nas condutas dos cursos que a compõe, a prática dessas Instituições Superiores, expresso pela construção dos seus Projetos Pedagógicos, de suas matrizes curriculares, de programas instituídos, de ações que promovam as mudanças sociais, entendemos a compreensão desse movimento interno importante na constituição da história das Universidades e nesse contexto o curso de Licenciatura em Pedagogia.

A Licenciatura como um preâmbulo de discussões dos processos educacionais e na formação de professores, na qual as contradições estão presentes, interfere na sociedade tendências criando opiniões diversas. Os documentos que orientam a organização dessas Licenciaturas em Pedagogia são elaborados por grupos que refletem nesses documentos as ideologias e teorias com as quais coadunam e que acabam compondo, indiretamente documentos produzidos por esses sujeitos pertencentes ao curso. Dessa forma, seja intencionalmente ou não, os documentos institucionais refletem modos de pensar, de agir e de conceber a sociedade, a educação, no âmbito do curso de Pedagogia.

Sobre essa questão em destaque, acreditamos que se inscreve a importância dos cursos de formação de professores presentes nas Universidades e Instituições de Ensino Superior e é sobre esta questão que lançamos nosso olhar, com muito amor e anseio, precisamente para o curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Não se trata apenas de uma escolha, mas de poder chegar mais perto, e desvendar os mistérios que nos provocam a descortiná-los.

Discutir a função social do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação pertencente à Universidade Federal do Amazonas é fundamental para contextualizar seu papel histórico no desenvolvimento da Amazônia.

Versa nos altos da história da Educação Amazonense, a Universidade Federal do Amazonas, dantes chamada de Universidade do Amazonas-UA, e patrocinada pelo então governo do Estado do Amazonas na época. Foi considerada nos registros históricos como a primeira Instituição de Ensino Superior a formar Pedagogos, com o intuito de atender a uma formação requerida pelo aceleramento econômico do Estado que deveria ter em seus quadros profissionais com nível superior com formação de cunho técnico para servir ao processo de industrialização que se assolava no Estado. A primeira turma que adquiriu o título de Pedagogo em nível de graduação, apesar de

não ser um dado preciso, acredita-se ter sido concluída no ano de 1964, por ter uma formação de 3 anos, ainda agregado a Faculdade de Filosofia do Amazonas, conforme Decreto n. 50.046 de janeiro de 1961 que autorizou o funcionamento do curso de Pedagogia, iniciando em janeiro de 1962.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas encontra-se localizado no município de Manaus, em um ambiente rodeado por uma pequena área verde de preservação, digo pequena por dividir seus espaços com outros prédios, e que possui uma diversificada flora e uma fauna com a presença de alguns animais, que ainda fazem parte deste espaço, esta localização já a responsabiliza a preservar e respeitar este meio ambiente que a circula a Faculdade de Educação onde habita o curso de Licenciatura em Pedagogia. Construída de forma horizontal foi projetada para ter salas sem a presença de qualquer aparelho de ar condicionado para uma maior aproximação direta de todos com a natureza.

Ao longo do tempo, o curso de Pedagogia agora situado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, hoje oferecendo dois turnos, matutino e vespertino. Desde 1972 formou, antes da extinção das habilitações ocorridas em 2007, após a instituição da primeira Diretriz Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia que no ano de 2006, revolucionou toda a formação do Licenciado em Pedagogia no Brasil, um número significativo de profissionais que inicialmente pautados em uma base curricular cujo eixo condizia com uma visão técnica de educação, formou os primeiros inspetores, administradores, supervisores e orientadores educacionais.

Em todo território nacional, as demandas em torno dos cursos de formação docente, principalmente a partir da década de 90, apontou para a necessidade de uma formação ampla que comungasse os ideais inclusivos, a educação para dos direitos humanos, o respeito à diversidade, as questões do meio ambiente, da saúde, da orientação sexual, gênero, etnias, deficiências e outros, além de conteúdos relacionados às disciplinas de fundamentos de base clássica e os relacionados a formação específica para a docência e gestão.

Na realidade as mudanças relacionadas à Educação Especial à Educação Inclusiva nos conduziram a dialogar com o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e ampliar os estudos em torno destas temáticas, ao decidir pelos Projetos Pedagógicos do curso, pelas disciplinas que compõem o corpo das suas matrizes curriculares, enfim descortinar o curso nas

diversas facetas que se apresenta em relação à Educação Especial à Educação Inclusiva.

### **3. CAMINHOS METODÓLOGICOS PERCORRIDOS**

#### **3.1. Desenho do Estudo**

##### **3.1.1 Sobre o tipo da Pesquisa e Método**

Os caminhos metodológicos são trilhas que direcionam a pesquisa para que chegue aonde se almeja chegar. Estes caminhos muitas vezes não são fáceis e em alguns momentos se apresentam de forma tortuosos e desafiadores. Mas é preciso enfrentá-los e vencê-los para atingir o alvo, ou seja, o objeto desejado.

De acordo com Minayo (2008, p.22), ao discutir o conceito e o papel da metodologia nas pesquisas em Ciências Sociais, imprime um enfoque plural para a questão: “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitem a apreensão da realidade e também o potencial criativo”.

A tarefa de análise implica num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar neles tendências e padrões relevantes. “Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 45).

Ao realizarmos essa tarefa descrita pelos autores, vivenciamos o que os autores em epígrafe apontam: que a análise está presente em vários momentos da investigação, que a categorização em si não esgota a análise e que o pesquisador “[...] terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 49).

Sobre ainda esta questão Chizzotti (2006), afirma que a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as Ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Como técnica de coleta de dados, utilizou-se a análise documental. De acordo

com Ludke e André (1986), os documentos constituem uma fonte poderosa, dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentem inferências do pesquisador.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise: segue etapas e procedimentos, organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elaborada sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores-cujos objetos são documentos-estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos:

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO; CARVALHO, SIMÕES, 2008, p. 148).

A análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender fenômenos. É a condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência, diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para seu conteúdo seja entendido (SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009; MAY, 2004).

Este estudo teve como método de análise o materialismo histórico dialético “que penetra no mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (MARCONI, LAKATOS, 2006, p. 106).

Pádua (2004) assevera que a busca de uma explicação verdadeira para as relações que ocorrem entre fatos, quer naturais, quer sociais, passa, dentro da chamada teoria do conhecimento, pela discussão do método. Partindo dessa ideia, infere-se que, na prática, o método se constitui no caminho para o alcance do objetivo traçado em qualquer pesquisa, implicando relações complexas estabelecidas entre o conjunto de procedimentos intelectuais e as técnicas adotadas pelo pesquisador para atingir o conhecimento.

Segundo Lakatos e Marconi (1991, 75),

[...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está 'acabada', encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro [...] Por outro lado, as coisas não existem isoladas, destacadas uma das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente. Tanto a natureza quanto a sociedade são compostas de objetos e fenômenos ligados entre si, dependendo uns dos outros e, ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente.

Sobre esta questão, Triviños (2008) afirma que o método dialético além de exigir capacidade reflexiva ampla, precisa do apoio de vasta informação e de sensibilidade para captar os significados e explicações dos fenômenos não só em nível de sua aparência, mas também, muitas vezes, de sua essência.

Neste sentido, a rigidez aparente do levantamento documental e bibliográfico é desvelada pela dialética, que supõe uma constante movimentação, uma mudança contínua de perspectiva. Evidentemente não é suficiente submeter a análise documental sem a ajuda da dialética (inseparável do método histórico).

Uma teorização ancorada em uma reflexão qualitativa busca superar a própria limitação dos métodos únicos, conduzindo a diferentes teorias explicativas que podem completar, se entrecruzarem, algumas vezes mesmo ao entrar em contradição uma com as outras.

O materialismo dialético é a concepção filosófica do Partido marxista-lenista. Chama-se materialismo dialético, porque o seu modo de abordar os fenômenos da natureza, seu método de estudar esses fenômenos e de concebê-los, é dialético, e sua interpretação dos fenômenos da natureza, seu modo de focalizá-los, sua teoria, é materialista.

O materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da vida social, aos fenômenos da vida da sociedade, ao estudo desta e de sua história. O método dialético entende que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, se focalizado isoladamente, sem conexão com os fenômenos que o cercam, pois todo fenômeno, de qualquer campo da natureza, pode converter-se em um absurdo, se examinado sem conexão com as condições que o cercam, desligado delas; e pelo contrário, todo fenômeno pode ser compreendido e explicado, se examinado em sua conexão indissolúvel com os fenômenos circundantes por eles.

Entendendo que o objeto em estudo ocorre em um espaço e dinâmica contraditória tanto na definição, formulação e componentes referente aos Projetos

Pedagógicos do Curso –PPCs e das matrizes curriculares. Portanto, tendo em vista os objetivos do estudo, ou seja, optou-se em analisar os Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como suas matrizes curriculares, em atenção direcionada para localização dos Marcos Político Legais relativos à Educação Especial à Educação Inclusiva nos conteúdos de construção destes Projetos e procuram-se disciplinas e ementários que contemplassem também estas Educações.

A partir deste primeiro passo, inicialmente foi realizado um levantamento minucioso de documentos institucionais e de fatos que construíram a história do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, dos Projetos Pedagógicos existentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e as matrizes curriculares do curso. Em seguida, buscou-se informações na própria Faculdade, em sites, na Pró-Reitoria de Ensino, em atas e no próprio arquivo da Faculdade para justificar o objeto de estudo, contudo esta “caça” ao tesouro (documentos) não foi tão confortável como havia sido pensado, nesse percurso, deparamo-nos com muitas dificuldades e contratemplos em localizar alguns documentos, foram considerados os documentos de arquivo público de origem escrita, sendo esses os Projetos Pedagógicos do curso e todos os conteúdos que o compõem, demais documentos de relevância para o enriquecimento do estudo. Importante ressaltar que não havia muitos dados disponíveis em relação às questões relacionadas à Educação Especial à Educação Inclusiva nos arquivos oficiais da Faculdade de Educação, contudo não nos temos como vencidas.

Para continuação desta caminhada, agora era imperativo proceder ao levantamento dos documentos internacionais e nacionais que respaldam todo o aparato que cerca das legislações onde se abrigam a Educação Especial e Educação Inclusiva. Além destes documentos foram selecionados artigos, que resgatam o aparecimento histórico da trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva e do curso de Pedagogia.

Após a seleção dos Projetos Pedagógicos, matriz curricular e demais documentos de relevância para complementação das análises do estudo, os mesmos foram destacados e organizados por arquivos e em pastas divididas por assuntos e cores para facilitar a identificação destes e seu manuseio.

Para efeito deste estudo, os documentos também foram separados em

normativos e orientadores. Os normativos recorrem à lei, com a função de regulamentar a vida social das pessoas e estão ligadas de forma direta ao Estado brasileiro. Quanto aos orientadores são aqueles construídos no âmbito nacional e internacional, cuja função estabelece uma interlocução com a sociedade a respeito das ideais, de conceitos, não tem o sentido de imposição, visão propor, recomendar consensos em relação às questões educacionais.

Rosalba (2004), em sua tese argumenta que os documentos normativos também divulgam concepções a respeito da educação e da sociedade como um todo, da mesma forma que o conteúdo dos documentos orientadores pode ser apreendido como norma. Da mesma forma que, apesar de apresentarem argumentos e fundamentos comuns, os quais expressam certa unidade na proposição de políticas para a educação, cada documento precisa ser examinado em sua particularidade.

Quanto aos organismos internacionais aqui destacados, e cujos documentos políticos foram analisados, não se constituem em uma única direção, pois é influenciado por múltiplas relações, disputas que envolvem o poder político, constituídos por pessoas pertencentes a várias formações que proporcionam várias posições que direcionam inúmeras discussões, posições que enriquecem e dinamizam sua existência no cenário político internacional.

Os documentos são fontes que apresentam o resultado, num determinado tempo e espaços históricos, do confronto vivenciado por distintas forças sociais; eles se opõem, a partir de seus idealizadores, de conjuntos de ideais, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Os idealizadores dessa documentação destacam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros.

A partir da posse da coleção coletada dos documentos nacionais e internacionais que tratam dos marcos políticos legais, a definição deste procedimento metodológico por análise documental, deveu-se à possibilidade de ter acesso a esses documentos que contêm proposições em termos da Educação Especial à Educação Inclusiva. Procedeu-se o segundo momento de organização dos documentos que foram tratados por ano a partir de 1994 a 2015, isto não significa que não houve consulta a outros documentos para suporte de entendimento histórico. Após seleção realizada rigorosamente dos documentos selecionados e consultados, e de posse dos mesmos e após coleta e leitura de todo o material, colocamo-nos como tarefa a produção de um texto preliminar, mas diante de tantas informações, leis e conteúdos

deparamo-nos com as seguintes dúvidas: Por onde começar? Como organizar esses textos? (A partir destes questionamentos foram feitas leituras exploratórias tanto dos documentos do primeiro grupo como dos Projetos Pedagógicos, das Resoluções, matriz curriculares, entre outros de suporte complementar) agora já catalogados e divididos em pastas por assuntos e delimitados por cores.

Quanto aos documentos que tratam dos marcos políticos legais no Brasil e dos de orientações e recomendações internacionais foram selecionados a partir do ano de 1994 a 2015, data vênha não foram descartados os demais documentos em nível de entendimento histórico. Tendo em mãos documentos internacionais que foram incorporados em nossa legislação a partir da elaboração e promulgação de decretos, leis, portarias resoluções, medidas provisórias, cartas circulares, instituídas pelo Ministério da Educação, da Justiça que tratam da Educação Especial à Educação Especial, foram distribuídos em outras pastas de formatos diferentes e de outras cores demarcados por ano e hierarquia de legislações como: Decretos; Leis, Resoluções; Pareceres; Portarias; Carta Circular, dentre outras que se fizerem pertinentes para engrandecer o estudo.

As leis surgem por decisões e aprovação do Legislativo e este espaço é um lugar de disputas de poder entre os grupos, e nestas lutas se refletem na legislação aprovada e na força das práticas. Assim a aprovação de uma lei requer negociações, acordo, disputas de força entre setores conservadores e comunitários o que significa que nem toda lei representa um avanço nos direitos humanos, ainda que estejam representando partes da sociedade.

Conforme nos apresenta Galery (2017), a legislação é reflexo de toda história política que forma e transforma a sociedade em uma determinada época. Ela materializa paradigmas, ideologias e instituições e os torna racionalizados e obrigatórios à sociedade. O autor afirma ainda que, a legislação é resultado de uma espécie de espírito de um tempo científico e cultural que começa com a eleição dos representantes do povo, passa por diversas negociações e trâmites legais, ao final concretiza inspirações de determinados grupos. As leis vão além da racionalidade da garantia dos direitos, vinculando-se à busca de incorporar interesses dos mais diversos grupos à fibra que compõem a trama social.

É o caso que se apresenta em relação à Educação Especial e a Educação Inclusiva. A legislação voltada a essas Educações vem se modificando ao longo dos anos e podem-se perceber as mudanças como resposta aos anseios dos movimentos

sociais que lutam e defendem os direitos dos indivíduos com deficiência e à diversidade humana.

Essa organização possibilitou-nos manusear constantemente todo o material selecionado e catalogado por grupos, como também e realizar as leituras e os fichamentos, onde foi possível empreendermos um movimento de mão dupla, não se esgotando nas primeiras leituras, foram inúmeras leituras avaliadas e selecionadas para o procedimento da síntese de entendimento por parte da pesquisadora do imposto para o posto, um movimento dialético constante de muitos conflitos e constatações, de incertezas e certezas, mas que foram fundamentais para sublinhar aspectos importantes, escrever reflexões e desencadear questões e clarificar entendimentos dos escritos.

#### **4. DA ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO**

Uma vez apresentadas as referências metodológicas, a seguir serão sintetizadas as discussões presentes em cada capítulo.

Para desenvolver esta pesquisa, no primeiro capítulo contextualizam-se as origens do curso de Pedagogia no Brasil, em seus condicionantes históricos, políticos, econômicos e legais, para compreender suas significações e sua identidade que abrangem as finalidades e objetivos dos pressupostos epistemológicos ao estatuto que ordena a Pedagogia na formação do Pedagogo no Brasil e seus reflexos na construção do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Para que fosse viabilizada a construção deste capítulo e para compreendermos a contextualização de todo este processo de construção do curso do geral para o particular, buscamos nos apoiar nas leituras produzidas por alguns autores que nos conduziram e permitiram o diálogo e a clarificação quanto a estas questões. Sem a presença desses autores, ficaríamos solitariamente e sem as respostas as nossas incertezas, ou seja, suas concepções sobre o curso de Pedagogia. Ancoramo-nos em Lourenço Filho (2001); Tanuri (2000); Coutinho (2013); Silva (2003; 2014); Ferreira (1990); Oliveira (2011), entre outros que contribuíram com o desenvolvimento das leituras e do aporte teórico.

No segundo capítulo, para atingir o objetivo que se pretendia alcançar direcionamo-nos a identificação e análise dos Marcos Político-Legais da Educação

Especial à Educação Inclusiva nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas; onde tratamos dos principais Marcos Políticos Legais que regulamentam a Educação Especial e Educação Inclusiva, a partir do surgimento e orientação dos documentos Internacionais e sua contribuição na organização legal dos documentos nacionais e como foram tratados nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, nas suas matrizes curriculares embutida no interior destes Projetos. Sendo o Projeto Pedagógico um instrumento de ação política, deve proporcionar mudanças que favoreçam melhorias nas questões da educação e da cidadania no âmbito universitário e de um curso. Por conseguinte, foi realizada uma pesquisa minuciosa e latente da legislação de cunho Nacional e Internacional que resgatem esses Marcos Político-Legais sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. Os documentos consultados e analisados foram compilados incluindo os documentos exarados no período de 1994 a 2015, contudo o destaque para análise se processou mais no período de 1994 a 2008 com legislação direta ou indireta da Educação Especial à Educação Inclusiva. Buscamos a partir deste momento ir ao encontro de leituras para subsidiar o objetivo a ser respondido e alcançado neste capítulo nos apoiando nas leituras produzidas por alguns autores que nos conduziram e permitiram o diálogo e a clarificação quanto a estas questões. Ancoramo-nos em alguns autores: como: Orrú (2014); Carneiro (2013); Vieira (2003); Bueno (2002); Bobbio (2004); Gatti (2009); Shiroma, Moraes, Evangelista (2011); Mazzota (1993); Veiga (2003); Masetto (2015); Zoccoli (2012); Carvalho (2004) e as Leis, dentre outros.

O terceiro capítulo direciona o estudo para uma análise das Políticas de Inclusão e seus reflexos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Universidade Federal do Amazonas. Procuramos situar as políticas educacionais de forma geral e a partir deste contexto as Políticas Públicas de Inclusão no Ensino Superior. A incidência destas Políticas de Inclusão no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Como também o curso concebe a Educação Inclusiva e lida com práticas e cumpre o processo inclusivo mediante o que determina a Lei sancionada n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e que determina o atingimento da meta 4 que enumera várias estratégias a serem alcançadas no quesito Educação Especial e Educação Inclusiva, atingindo diretamente aos cursos de Licenciatura, e conseqüentemente aos Pedagogos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Neste capítulo é

apresentada a Lei de Inclusão n.º 13.146/2015, que vem exigir mudanças de atitudes e o cumprimento de direitos em relação às Pessoas com Deficiência, provocando mudanças no âmbito educacional e o cumprimento de práticas inclusivas. Para o cumprimento do que se apresenta no objetivo do capítulo, recorreremos aos autores estudiosos desses assuntos para ampliar os debates e torná-lo mais rico. Jannuzzi (2012); Ranieri (2013); Kassar (2012); Nogueira (2017); Matoan (2014); Carvalho (2000); Saviani (2002); Moraes (2017); Matos (2013); Oliveira (1999); Lasta (2009), Prieto (2006), entre muitos outros.

Por final, são apresentadas as considerações finais que representam à conclusão da pesquisadora de tudo aquilo que foi analisado, consciente que não acabou nesta pesquisa o interesse em continuar acompanhando a evolução das políticas nas temáticas da Educação Especial e Educação Inclusiva na perspectiva de uma nova (re) construção de tudo que foi visto, revisto e concluído.

Durante o percurso da investigação deste estudo, a cada documento analisado, a surpresa surgia ainda mais carregada de dúvidas, ao mesmo tempo em que foi muito gratificante constatar a teia de leis que regem em favor da Educação Especial e da Educação Inclusiva.

## **CAPÍTULO 1**

### **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL E NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS**

É possível compreender o presente pelo conhecimento do passado para se planejar o futuro. Ao longo de sua trajetória, o curso de Pedagogia foi mostrando-se como um elo da educação, considerado como um modo de aprender ou de instruir o processo educativo e a formação do Pedagogo e suas práticas pedagógicas observadas as possíveis contribuições para o entendimento e compreensão do papel do professor na sociedade atual. Ou seja, o que será ensinado e como será feito, tem um grande impacto sobre o desempenho dos pedagogos e sobre o que eles fazem. No final, estas decisões educacionais também afetam os resultados dos alunos em sala de aula e, possivelmente, em longo prazo na graduação.

Neste capítulo trazemos como objetivo a ser atingido contextualizar o percurso do curso de Pedagogia no Brasil e suas matrizes históricas nos aspectos Políticos, Econômicos e Legais e seus reflexos na construção do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

#### **1.1 Evolução histórica do curso de formação de professores**

Segundo Aranha (2006), no século XIX, ainda não havia propriamente o que poderia denominar-se de Pedagogia brasileira. Contudo, alguns intelectuais, recebendo a influência das ideias europeias e norte-americanas, buscavam novos rumos para a educação, com o aparecimento de projetos de leis, criando escolas, além de promoverem intenso e decisivo debate “aberto” para a sociedade civil. Tal situação segundo a autora, apresentou-se em um processo de maneira irregular, dividido e quase nunca com resultados satisfatórios, visto a desvinculação entre a teoria e a prática efetiva. Isso se devia as contradições resultantes dos acontecimentos lentos oriundos da passagem de uma sociedade rural-agrícola para a urbana-comercial. Nesse panorama, é evidenciado o poder conservador da sociedade rural-agrícola sustentada pelo trabalho escravo, resistindo às ideias liberais eclodindo na Europa; um cenário exigindo mudanças nas relações humanas, onde havia a necessidade de um modelo de economia.

No contexto brasileiro, ao final do século XIX, ocorreram diversas mudanças importantes como: o surto industrial, o fortalecimento da classe burguesa urbano-industrial, aceleração da política imigratória, abolição da escravatura e por fim a queda da monarquia e a Proclamação da República. No bojo dessas mudanças na década de 1930, onde o Brasil vivia um momento conturbado, na vigência do Estado Novo e marcado por um intenso debate político relacionado às questões educacionais, destacando-se discussões sobre a formação docente. Um momento de discussões e debates educacionais realizados por vertentes da intelectualidade descompromissados com a educação.

Coutinho (2013) afirma, citando a obra intitulada “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, de autoria de Dermeval Saviani que, quando aqui desembarcou a esquadra de Cabral, habitantes foram encontrados organizados com características semelhantes às comunidades primitivas nas quais o processo educativo era a existência, ou seja, a educação das crianças e jovens ocorrendo com a participação destes no processo de produção da vida material e espiritual; de modo gradativo da infância à fase adulta até exercerem, em sua plenitude, as habilidades, capacidades necessárias para o processo grupal.

Coutinho (2013) salienta, ainda, que somente os membros da comunidade, em sua maturidade, assumiam o papel de liderança, inclusive na transmissão da cultura e orientação dos mais jovens. A partir dos quarenta anos os homens entravam na fase mais bela, podendo tornar-se chefes e líderes guerreiros e chegar à condição de pajés. Nas “casas grandes” cabia-lhes conduzir o grupo a uma transcendência espiritual, transmitir as tradições e orientar os jovens, para os quais sua conduta tinha caráter exemplar. Eram admirados e respeitados por todos os membros da tribo. “[...] A qualidade da influência que exerciam no decorrer de suas pregações era de tal ordem, que foram comparados aos professores europeus” (FERNANDES, 1964, p. 183).

Segundo Romanelli, (1997, p. 63) “as escolas normais existem no Brasil desde o século passado”. A primeira delas foi criada em 1830, em Niterói, sendo a pioneira na América Latina e, de caráter público, a primeira de todo o continente. Nos Estados Unidos as que então existiam eram escolas particulares. Pelo menos uma dezena dessas foram criadas até 1881.

A criação do curso de Pedagogia nos anos finais da década de 1930 no Brasil ocorreu em um período conturbado, no interior do Estado Novo. Naquele momento os

debates educacionais eram realizados por vertentes diferentes da intelectualidade atuante na educação. O Curso de Pedagogia nasce buscando estar articulado à formação do professor, mais precisamente em 1939. Os conflitos são marca distintiva de qualquer grupo humano.

Conforme Coutinho (2013) o curso de Pedagogia é criado em 1939, na quarta seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fazendo parte, portanto, do primeiro período da história da Universidade Estadual de São Paulo em sua segunda fase. A marca distintiva desse momento é a perda de autonomia tanto no que se refere à administração institucional quanto aos processos didático-pedagógicos.

Fétizon (1986, p. 430) “assevera que quanto mais se caminhava para o Estado Novo, mais centralizado se tornava o regime”. Finalmente, em julho de 1937, é editada a lei federal que organiza a Universidade do Brasil e a institui como padrão nacional (lei n.º 452, de 05.07.1937). O ensino superior brasileiro, é atingido pela extinção dos benefícios de equiparação e das “variantes regionais” (garantidos pelos Estatutos de 1931) e da relativa autonomia de que gozavam face ao Ministério da Educação e Saúde. Finalmente, “instalada a ditadura, vestibulares, currículos, estrutura didática e administrativa, funcionamento, reconhecimento das instituições e dos títulos e graus por elas conferidas, tudo é determinado e fiscalizado pelo governo federal”. As transformações no setor econômico, político e social acarretaram modificações na área educacional em função de ideais pedagógicos pautados no ideário escolanovista (progressivismo), do qual o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões.

Coutinho (2013) explica que o Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n.º 1190, de quatro de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil – projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas – na qual se transformou a Universidade do Distrito Federal, encerrada no mesmo ano. Foram criadas quatro seções, seção de filosofia, seção de ciências, seção de letras e seção de pedagogia, entre as quais se distribuíam os cursos regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Letras, Pedagogia e Didática.

Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular em um esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus

estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil fez parte de um contexto social, econômico e político que envolveu, desde a década de 1930, a formação dos professores em nível universitário ou superior. Os anos de 1930 foram marcados por um intenso debate político relacionado às questões educacionais, destacando-se os debates e discussões sobre a formação docente. Entre as questões debatidas, com relação à reforma educacional, havia um consenso de que a educação poderia assumir um papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno.

Evangelista (2002, p. 19) descreve que

o projeto de reformas educacionais era parte do projeto de civilização propugnando a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentaria a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional e a construção do Estado Nacional. A reforma da sociedade imbricava-se à reforma educacional. A educação apresentava um caráter redentor e “as possibilidades do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos e políticos” (EVANGELISTA, 2002, p. 17).

O debate das ideias acerca da educação, no final do Império e início da República, apontava para a necessidade, em função das condições históricas prevalentes, de se organizar, amplamente e universalmente, a instrução pública, em instituições específicas, ao mesmo tempo, institucionalizar a formação dos mestres, sistemática e intencionalmente organizada, para promover a educação das gerações. Mas a elaboração e materialização de propostas para atender as necessidades vislumbradas foram localizadas, não abrangendo todo o território nacional por várias razões apontadas por Saviani (2007).

No Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela força da mentalidade positivista no movimento republicano; seja pela influência do modelo norte americano; seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o

novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana (SAVIANI, 2007).

Os diferentes grupos se organizavam em função de interesses comuns divergindo, entre si, sobre as questões sociais, políticas, econômicas e educacionais direcionando o desenvolvimento do país. O aumento das tensões e a mudança da correlação de forças entre os grupos começaram a mudar no início do século XX, proporcionando as condições históricas para o ressurgimento do debate acerca da necessidade de um sistema nacional de educação (SAVIANI, 2007).

A crise da cafeicultura em função da concorrência que, conseqüentemente, dividia o mercado consumidor entre os produtores diminuiu, consideravelmente, o poder econômico do grupo composto pelos barões do café que detinham, até então, a hegemonia fazendo uso de dispositivos legais para proteger seus interesses em detrimento de outros grupos da sociedade, freando, por outro lado, o desenvolvimento, principalmente, da indústria (SAVIANI, 2007).

A Associação Brasileira de Educação (ABE) criada em 1924 e as Conferências realizadas de 1927 a 1937 foram fundamentais no engajamento de educadores em torno das questões educacionais para elaborar uma política educacional nacional. Essa sociedade de educadores, - a primeira instituída no Brasil foi um dos instrumentos eficazes de difusão do pensamento pedagógico europeu e norte-americano e o maior centro de coordenação e de debates para o estudo e solução dos problemas educacionais, divulgados por todas as formas, em inquéritos, em comunicados à imprensa, em cursos de férias e nos congressos promovidos nas capitais dos Estados (AZEVEDO, 1963).

De acordo com Lourenço Filho (*apud* AZEVEDO, 1963, p. 648), em um artigo publicado em “O Estado de São Paulo” em 15 de junho de 1928, ao tratar da questão da reforma empreendida no Distrito Federal por Fernando de Azevedo nesse mesmo ano, considera-a uma “reconstrução total do aparelho, desde as escolas singulares à escola normal, remodelando também os institutos profissionais do Distrito”, como uma ação restrita ao Estado, mas com princípios e finalidades nacionais.

Segundo Tanuri (2000), o ponto comum das reformas consistia em organizar o ensino primário e o complementar, constituindo o “curso geral básico”. Mas havia uma bifurcação a partir do ensino complementar, sendo que um, com características específicas preparava para a escola normal e o outro, para o secundário, habilitando

para a continuação dos estudos no ensino superior.

No final de 1920, portanto, podia-se observar a ampliação da duração do nível de estudos da escola normal, ancorados nos princípios da Escola Nova, cuja pedagogia fundamentava-se na psicologia experimental. “Escola nova, ensino ativo, método analítico, testes e medições são palavras-chave da época” (TANURI, 2000). No entanto, como é perceptível pelas tendências de reformulação, o “lugar” da formação dos professores equivalente ao secundário, sem, contudo, possibilitar o ingresso aos cursos superiores. Mas é visível a tendência que se efetivará no período seguinte, precisamente em 1932, de uma abordagem técnica, “científica”, enfatizando os conteúdos pedagógicos, a “cientificidade” da educação. Isso se verifica pela introdução de novas disciplinas nos currículos de formação de professores tais como: pedagogia, sociologia, história da educação, psicologia.

O caráter técnico-científico do trabalho pedagógico expressa, na educação, o lugar de destaque que a ciência ocupa no modo de produção capitalista organizado sobre a base da indústria, como força produtiva, alavancadora do progresso da sociedade, juntando-se a essa ideia, a de democracia, características fundamentais das sociedades modernas. Não foi uma reforma “de superfície”, de caráter administrativo ou de pura renovação de técnicas, mas uma reforma radical, feita em profundidade, e montada para uma civilização industrial e, sobretudo, capitalista; tomando-se o sentido da vida moderna e das necessidades nacionais, procurou-se resolver as questões técnicas em função de uma nova concepção da vida e da cultura e, portanto, de novos princípios e diretrizes de educação (TANURI, 2000).

Diante das condições nas quais se encontrava a sociedade brasileira, em todos os seus aspectos (políticos, econômicos, culturais, sociais, educacionais), uma reforma nessas bases em âmbito nacional só seria possível por meio: a) da unidade orgânica dessa política escolar; b) partir do alto e ser imposta por uma revolução; c) lentamente, sob a pressão dos fatos, quando a fusão espiritual do povo tivesse atingido maior grau de intensidade, unindo mais intimamente essas sociedades esparsas, afiliadas pela língua e pela religião, misturadas pela mestiçagem e pelas migrações internas, mas ainda não anastomosadas pelos comércios intra e internacionais e pelos empréstimos que pressupõem, de novas técnicas, novos hábitos de vida e novos ideais, correspondentes a um novo tipo de civilização (TANURI, 2000).

As ideias renovadoras e os projetos que delas se originaram foram alvo de

críticas e de oposição, principalmente, pelo grupo da Igreja Católica que se articulou, estrategicamente, a fim de engendrar ações de resistência e combate sistemático e maciço ao movimento. Azevedo (1963), caracteriza como formas de organização do grupo católico, a criação da revista *A Ordem*, da Confederação Católica que, posteriormente, transformou-se na Ação Católica Brasileira e criação da Associação dos Professores Católicos (APCs). As ações católicas irradiavam, principalmente, das ideias de três intelectuais: Cardeal Leme<sup>1</sup>, Alceu Amoroso Lima<sup>2</sup> e Leonel Franca<sup>3</sup>. Objetivando disseminar o projeto educacional com base nos preceitos da Igreja Católica, foi criado o Centro Dom Vital. Com esse pragmatismo usual, os católicos constituíram-se no principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando, palmo a palmo com os renovadores, herdeiros das ideias liberais laicas, a hegemonia do campo educacional no Brasil, a partir de 1930.

Após a posse de Getúlio Vargas, em 1930, e a criação do Ministério da Educação e Saúde, algumas medidas visando a reestruturação da educação foram tomadas por Francisco Campos, então responsável pelo citado Ministério. O Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, trata da criação bem como das condições de organização e funcionamento do ensino. Tais como os Decretos n.º 19851 e n.º 19890,

---

1

**Dom Sebastião Leme da Silveira Cintra**, o **Cardeal Leme** nascido no Espírito Santo em 20 de janeiro de 1882 e falecido no Rio de Janeiro em 17 de outubro de 1942, Foi o segundo Cardeal brasileiro; exerceu relevante papel nos dias finais da Revolução de 1930, quando convenceu o renitente presidente Washington Luís Pereira de Sousa a entregar o poder aos revoltosos.

2

**Alceu Amoroso Lima** (Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1893 – Petrópolis, 14 de agosto de 1983) foi um crítico literário, professor, pensador, escritor e líder católico brasileiro. Foi Conde Romano, pela Santa Sé. Adotou o pseudônimo de **Tristão de Ataíde**. Em 1965, sua obra foi considerada para receber o Nobel de Literatura. A sua visão política, como proposta socioeconômica para o Brasil, teve muita influência do pensamento distributista.

3

**Leonel Edgard da Silveira Franca** (São Gabriel, 6 de janeiro de 1893 — Rio de Janeiro, 3 de setembro de 1948) foi um sacerdote católico e professor brasileiro. Entrou para a Companhia de Jesus em 1908, ordenando-se sacerdote em 1923. Foi então para Roma, onde doutorou-se em teologia e filosofia na Universidade Gregoriana. De volta ao Brasil, foi professor do Colégio Santo Inácio (Rio de Janeiro). Lecionou história da filosofia, psicologia experimental e química no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo. Foi membro do Conselho Nacional de Educação em 1931 e vice-reitor do Colégio Santo Inácio (Rio de Janeiro). Teve papel destacado na fundação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e foi, também, seu primeiro reitor. Em 1947 recebeu o Prêmio Machado de Assis. Além de sua sólida formação intelectual, filosófica e teológica, ganhou fama pelas refutações a pastores e líderes protestantes brasileiros, bem como pelas polêmicas mantidas com estes, tendo escrito diversos livros para explicar e fundamentar suas posições, tais como "A Igreja a Reforma e a Civilização", "Catolicismo e Protestantismo" e "O Protestantismo no Brasil", os quais podem ser encontrados em sebos e livrarias especializadas. Sempre acometido de saúde frágil, morre em 03 de setembro de 1948, deixando bibliografia de forte conotação apologética católica e diversos artigos em jornais da época.

ambos de 1931. Os fins da universidade são estabelecidos logo no primeiro artigo.

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. Estabelece, no segundo artigo, que o critério de organização e funcionamento de todas as atividades desenvolvidas na universidade deve se pautar nas necessidades do país mantendo, também, intercâmbio com instituições universitárias estrangeiras.

Para atender as finalidades que lhe são atribuídas pelo regulamento, algumas exigências se faziam necessárias: Art. 5º A constituição de uma Universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras: II - dispor de capacidade didática, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente; III - dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária: IV - submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto. Dos quatro itens que compõem esse artigo, dois, o primeiro e o segundo, apontam para a estreita ligação estabelecida entre a produção e o preparo científico com o ensino. Os primeiros, ao indicar que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras está entre as quatro instituições superiores das quais três devem, obrigatoriamente, compor a universidade. O segundo refere-se às questões didáticas, incluindo professores e laboratórios, para o eficiente ensino que deve ser promovido pela universidade. Como se depreende, também, do artigo acima transcrito, a relação de cooperação entre público e privado, tema tão presente e conflituoso, atualmente, no âmbito da universidade, estava previsto no decreto de criação dessa instituição de ensino superior.

A autonomia didático-administrativa, outro tema polêmico, foi estabelecida desde que atendesse às normas estabelecidas pelo texto legal, portanto, tratava-se, desde a origem, de uma autonomia relativa. O título VI do respectivo Decreto, trata, especificamente, da organização didática, dando as seguintes diretrizes reforçando,

como se pode perceber, a necessária articulação entre ensino e pesquisa:

- Art. 32. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adaptados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito da investigação original, indispensável ao progresso das ciências;

- Art. 33. Para atender aos objetivos assinalados no artigo anterior deverá constituir empenho máximo dos institutos universitários a seleção de um corpo docente que ofereça largas garantias de devotamento no magistério, elevada cultura, capacidade didática e altos predicados morais; mas, além disso, os mesmos institutos deverão possuir todos os elementos necessários à ampla objetivação do ensino;

- Art. 34. Nos métodos pedagógicos do ensino universitário, em quaisquer dos seus ramos a instrução será coletiva, individual ou combinada, de acordo com a natureza e os objetivos do ensino ministrado.

Foi nesse contexto e sobre a base do Decreto n.º 19.851 que ocorreu a reforma de Anísio Teixeira, realizada pelo Decreto n.º 3.810 de 19 de março de 1932 no Distrito Federal, momento em que exercia a função de Diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro. Essa reforma é considerada um marco importante na reformulação das orientações dadas à Escola Normal até então seguidas. Segundo Anísio Teixeira, apoiando-se nas ideias escolanovistas, o preparo profissional do professor deveria ocorrer de acordo com a especificidade de sua função, ou seja, o magistério (BRASIL, 1932).

Conforme Tanuri (2000) o que antes era o ciclo preparatório para a Escola Normal foi equiparado ao ensino secundário federal. E, para prover a formação profissional, propriamente dita, a Escola Normal foi transformada, pela reforma, em Instituto de Educação com quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim-de-infância, sendo que as três últimas eram consideradas campos de observação, experimentação e prática da primeira. A formação do professor primário era feita em dois anos, sendo que a prática de ensino, compreendendo a observação, a experimentação e a participação, ocorria no segundo ano. A convite de Anísio Teixeira, após seis anos de magistério na Escola Normal de São Paulo, tendo participado, inclusive, da preparação desta para a reorganização que se efetivaria logo em 1933, Lourenço Filho assume a direção do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tendo permanecido no cargo até 1937.

Com a criação da Universidade do Distrito Federal, a Escola de Professores foi

incorporada a esta em 1935, recebendo o nome de Escola de Educação. Segundo Mendonça (2000, p. 24), “o projeto da Universidade do Distrito Federal expressa às ideias de Anísio Teixeira que a concebeu tendo como diretriz que a universidade como um todo deve se organizar em torno de um objetivo comum, ‘de se constituir em instituição de cultura’”. Nesta, a Escola de Educação ocupa um papel central, de preparação intelectual e científica dos professores objetivando a socialização da “[...] cultura, socializando os meios de adquiri-la” (TEIXEIRA *apud* MENDONÇA, 2000, p. 36). Desse modo, afirma, ainda, Mendonça (p. 35),

[...] a UDF não só se propunha a formar professores para todos os graus de ensino, como pretendia ser o lócus, por excelência, de aglutinação dos mestres, que, por sua vez, seriam capazes de construir uma ciência e uma cultura verdadeiramente brasileiras por meio da formação de discípulos e da socialização de seu saber.

Esclarece o próprio Lourenço Filho (2001, p. 22) que “nos primeiros meses de 1931, ocorre à reforma das escolas normais do Estado de São Paulo, de modo a prepará-las para a sua definitiva reorganização”. É assim que se restabeleceu o curso de quatro anos e se reorganizaram os programas das matérias preparatórias, de modo a imprimir-lhes, desde os primeiros anos do curso complementar, o cunho dos estudos secundários, conforme a reforma pouco antes decretada pelo Governo Provisório. Criou-se, também, o curso de Aperfeiçoamento Pedagógico, de dois anos, para cuja matrícula era exigido o diploma de escola normal ou de ginásio. “Com isso, abriu-se caminho para a Escola de Professores, instalada pelo professor Fernando de Azevedo, quando de sua passagem pela Diretoria de Instrução do estado, em 1933, e recentemente incorporada à Universidade de São Paulo”.

Buscando atingir os objetivos propostos, a organização didático-pedagógica do Instituto ocorreu por seções e não por cadeiras isoladas, pois, de acordo com Lourenço Filho (2001), essa medida garantiria a homogeneidade e o equilíbrio na formação dos professores.

Na configuração pedagógico-administrativa do Instituto a ideia de organização racional do trabalho pedagógico: para cada cargo era definido um conjunto de tarefas, hierarquicamente distribuídas organicamente no processo educativo. As atividades nas escolas anexas da Escola de Professores (Jardim de Infância e Escola Elementar) eram administradas pelos assistentes da seção de Prática de Ensino que formavam

uma Comissão para esse fim. Não eram mais de responsabilidade, como nas escolas-modelo, dos professores regentes das escolas primárias. Isso se explica pela mudança de função da preparação prática do magistério: antes um campo de observação e demonstração, agora, de observação, experimentação e participação. Além disso, observa-se que a função da escola-anexa se amplia; agora, além de campo de formação prática do futuro professor passa a ter a incumbência de campo de experimentação dos conhecimentos teóricos em processo de elaboração e difusão.

O curso para formação dos professores primários tinha a duração de dois anos, dos quais o primeiro era destinado aos estudos de fundamentos e o segundo ao de aplicação, acrescentando-se, ainda, estudos intermediários cuja função era de “ligar” a parte teórica à prática. O ano era dividido em três trimestres.

Conforme Lourenço Filho (2001, p. 26):

Esse tipo de formação possibilita o avaliar os princípios informadores da técnica, em conjunto com as condições da própria realidade prática. São os que facultam o discernimento entre o real e o ideal, entre a teoria perfeita e a prática imediatamente possível e conveniente. A posse dos fundamentos gerais da educação permite aos futuros mestres um debruçar sobre as matérias ensinadas para compreender a relação entre a didática geral e as didáticas de cada conteúdo específico.

Para atingir os objetivos propostos, o desenvolvimento dos estudos das Matérias do Ensino Primário, pautando-se em seminários dirigidos e livres, ocorria da seguinte maneira: os alunos investigavam, primeiramente, o histórico de cada matéria, recordando-lhe o conteúdo, geneticamente; examinavam depois a psicologia especial de sua aprendizagem, perquirindo também a intercorrelação das diferentes matérias do programa; e, só então, à luz desses dados e em face dos modernos processos de verificação da aprendizagem e do alcance social de cada matéria, é que passavam a encarar os processos didáticos, gerais e específicos, simples meios de ação, sem significação em abstrato. Não se separa, assim, o método do conteúdo; nem o conteúdo especial da matéria dos objetivos gerais do ensino; nem estes objetivos do meio social onde devam ser alcançados; nem o meio social da individualidade do aluno e da individualidade do professor (LOURENÇO FILHO, 2001).

A função precípua das Seções de Matérias e de Prática de Ensino era o de centro de investigação onde deviam ser privilegiadas a pesquisa e as indagações, tornando-se princípio organizativo do sistema e, também, “a peça de controle e

equilíbrio, na formação de um corpo de doutrina, crescentemente fecunda” (LOURENÇO FILHO, 2001).

Complementando a organização da Escola de Professores, havia mais quatro modalidades de cursos destinados à qualificação profissional: a) Especialização: destinada à preparação de professores especialistas em Saúde, Desenho e Artes Aplicadas, Música, Educação Física e jardim de infância. Tinha duração de um ano sendo pré-requisito o diploma da antiga Escola Normal ou do curso de formação geral de professores do Instituto de Educação; b) Aperfeiçoamento: destinou-se ao aperfeiçoamento de professores especializados em uma determinada disciplina, bem como proporcionar formação de “especialistas em princípios e técnicas modernas de educação (diretores, orientadores de ensino, inspetores) ”; c) Extensão: destinou-se para todos aqueles interessados na educação moderna. Buscava desse modo, à propagação das ideias e técnicas novas acerca da educação;

d) Extraordinário: destinava-se, especialmente, aos professores do Estado para especialização, aperfeiçoamento e continuação dos estudos pedagógicos (LOURENÇO FILHO, 2001).

A formação dos que assumiriam funções técnico-administrativas na estrutura educacional que se vinha, paulatinamente, organizando, dava-se no curso de aperfeiçoamento. A formação dos “especialistas em princípios e técnicas modernas de educação”, que atuariam como diretores, orientadores de ensino e supervisores, segundo Lourenço Filho (2001), exigia um curso específico. Os professores, *a priori*, não eram considerados especialistas tendo concluído, tão somente, qualquer um dos cursos de formação de professores. Não há informação, tampouco, do que se exigia, para ingresso nesses cursos, formação ou experiência docente. No entanto, nas escolas que foram se constituindo, as funções tidas como da alçada dos especialistas eram assumidas por professores (LOURENÇO FILHO, 2001).

Com o advento do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, começa a ser implementado o projeto político-ideológico do governo no qual a educação cumpre um papel de conformação aos ideais patrióticos, conforme se depreende do discurso pronunciado por Vargas ao Povo Brasileiro logo após a instituição do golpe (LOURENÇO FILHO, 2001).

A iniciativa federal, para maior difusão do ensino primário, em obediência aos preceitos da nova constituição, processar-se-á de maneira intensiva e rápida, estendendo-se para todo território do país. Não se cogitará apenas de alfabetizar o

maior número possível, mas também, de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente na formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio. O ensino primário tem como finalidade não apenas ensinar a ler e escrever, mas, também, e, sobretudo, desenvolver o sentimento patriótico. Este deveria ser embutido em todos os membros da Nação, com atenção especial nos alunos do ensino secundário, por sujeitos considerados como “individualidades condutoras”. Com essa importante tarefa da educação secundária, os que nela atuariam com o papel de “individualidades condutoras”, seriam formados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (LOURENÇO FILHO, 2001).

A preocupação básica de Capanema, ao estabelecer como objetivo de sua Faculdade Nacional de Filosofia a preparação de professores secundários, bem como de especialistas de educação, para o preenchimento dos cargos técnicos. Este último o objetivo principal do curso de Pedagogia que se criava; não era de formá-los como filósofos ou políticos, mas conformá-los a seu projeto político de construção da nacionalidade. Assim, em 1938, com a justificativa de que a formação pedagógica dos licenciandos deveria ser de responsabilidade da Faculdade Nacional de Filosofia, o Governo decidiu, por meio do Decreto 9.268-A de 25 de junho de 1938, extinguir o Instituto de Educação e criar o Ministério da Educação e Saúde Pública (LOURENÇO FILHO, 2001).

De um modo geral todos esses arranjos e rearranjos do Estado caracterizaram um processo de pauperização do profissional da educação. Coutinho (2013) explica que de modo geral, entende-se que uma profissão se define por certo conjunto de qualidades essenciais ao exercício profissional. Assim, também, o é com a docência. A função docente vem se transformando, paulatinamente, afetada pela tendência de proletarização, alterando tanto as condições de trabalho quanto as funções docentes, aproximando-os da classe operária.

A proletarização inicia-se com o processo de racionalização do trabalho: a fim de aumentar a produtividade e, conseqüentemente, a acumulação de capital, subdivide-se o processo produtivo em trabalhos especializados. Retirou-se do trabalhador, assim, os conhecimentos, habilidades e capacidades de gestão do seu próprio trabalho. Agora, cada vez mais, o trabalhador, para realizar o seu trabalho, depende das decisões e controle da gestão administrativa. As decorrências desse processo são: separação entre concepção e execução, desqualificação e perda do

controle (COUTINHO, 2013).

Essa lógica da racionalização foi transposta para a educação que passou, gradativamente, a se organizar sequencial e hierarquicamente na qual a burocracia exerce o papel de tornar os processos pedagógicos rotineiros e controláveis. Afirma Contreras (2002, p. 36) que “[...] a progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam ao âmbito dos especialistas e da administração”, havendo, portanto, a perda de autonomia dos professores sobre seu trabalho.

Opondo-se à rigidez da racionalidade técnica, surge uma corrente que busca resgatar a capacidade reflexiva do professor necessária para a resolução de problemas concernentes ao processo educativo. Nesta abordagem, o trabalho docente é entendido como uma prática reflexiva que se realiza em situações caracterizadas pela incerteza, instabilidade e singularidade, ou seja, em contextos de mudanças permanentes. Mais do que capacidade técnica, os professores precisam de habilidades que lhes permitam analisar essas situações para definir os meios para nelas intervir (COUTINHO, 2013).

Os conhecimentos do professor são elaborados na existência, no para-si, ou seja, na ação diária. Não há um corpo de conhecimentos prévios que instrumentalize os professores para o exercício de seu papel social, este, ao contrário, está personificado na própria prática e ou na pesquisa científica. No momento mesmo da ação ou posterior a ela, reflete-se sobre a prática que, por ser uma repetição de ações específicas da atividade profissional, permite a construção de um conjunto de habilidades que facilitam o enfrentamento do/e no contexto da prática pedagógica, em um processo de ação-reflexão-ação. Mais do que objetivos pré-estabelecidos, em função da singularidade e da complexidade de cada classe, a ação dos professores pode ter como princípios educativos baseadas não em uma racionalidade técnica, mas em uma racionalidade prática (COUTINHO, 2013).

Os profissionais responsáveis pela prática profissional podem definir tanto as finalidades quanto as metodologias de ensino, baseados nas concepções que possuem do real papel da educação. No entanto, seu poder de deliberação no âmbito educativo é (e deve ser) delimitado pelos valores e interesses sociais e públicos. A autonomia é uma condição relativa aos interesses e necessidades da comunidade e da sociedade, pelo menos deveria ser, mas todas as instituições são repressivas

(COUTINHO, 2013).

Os diferentes sentidos ao termo profissional reflexivo podem ser usados para legitimar as reformas educacionais fundamentais na divisão social do saber. O pedagogo reproduz historicamente a reorganização da racionalidade técnica, da fábrica para o ensino na escola (A pedagogia da escola é a pedagogia da corporação). O uso do termo, nessas reformas, vem tornando os professores responsáveis pelos problemas estruturais do sistema educacional.

A práxis do pedagogo apresenta-se, nas reformas instituídas, com alguns limites: a reflexão é individualizada e se refere às ações imediatas do cotidiano da sala de aula e, também, ela vem sendo utilizada como mecanismo de culpabilização dos profissionais da educação pela precarização do sistema de ensino público e privado. A reflexão dos pedagogos acerca do trabalho realizado é determinada por concepções ideológicas e pelo processo institucional deflagrador.

Na política educacional brasileira, os avanços jurídicos parecem se opor, de maneira repetitiva em dobras pragmáticas. Os sucessivos mecanismos adotados durante a promulgação das leis gerais para a educação nacional têm sistematicamente, investidos em uma concepção técnico-profissional de formação, definida pela ênfase dada nas habilidades de ensino. A natureza técnica adotada pela maioria desses dispositivos conduz para a padronização do perfil profissional, ao invés de reforçar a concepção científico-acadêmica, reivindicada desde o início do século XX por pesquisadores e esferas representativas de profissionais da educação (associações profissionais, científicas e sindicais).

Embora os pesquisadores sejam unânimes quando mencionam a falta de estudos sobre os problemas educacionais do país e a grande distância entre o caráter acadêmico do ensino superior e a realidade da escola pública (VALLE, 2005). A história das políticas de formação de professores, bem como a história do sistema nacional de educação, para o qual esta formação está a preparar-se, conduz a uma descoberta importante: as dobras pragmáticas que acompanharam as mudanças na legislação não impedem uma melhoria do processo de formação de professores. Não se deteriorou proporcionalmente sua expansão quantitativa, pois o aumento do nível de exigência nos procedimentos de recrutamento e a constituição progressiva da carreira docente sempre foram defendidos e perseguidos. Exemplo disso é a extensão do treinamento para os primeiros quatro anos da escolaridade obrigatória, que deve atingir o próximo nível. Tal ascensão pressupõe maior envolvimento da Universidade

em questões pedagógicas e administrativas, especialmente aquelas que afetam as redes públicas de ensino, para promover as transformações sociais e culturais previstas (VALLE, 2003).

Essa observação permite formular uma primeira hipótese: a profissionalização e a formação de professores estiveram no centro dos projetos e investimentos do Estado capitalista retardatário brasileiro, visando ao mesmo tempo organizar as massas, ampliar o controle ideológico da escolarização da população e tornar o acesso aos sistemas públicos de ensino mais “democráticos”. Com referência a análise dos principais dispositivos legais que estabeleceram as políticas de educação para o país, examinar-se-á as diferentes etapas da formação de professores, em assumindo que correspondem às prioridades e diretivas em mudança do Estado. Três fases, que não são constituídas por rupturas ou descontinuidades, mas por mudanças mais ou menos profundas na organização dos sistemas educacionais (na esfera federal, estadual e comunitária), parecem estar destacadas no movimento de formação de professores: o primeiro começa com o advento da República (1889) e se estende até o final de 1950, recomendando uma formação de nível médio considerado fundamental para a organização das massas. A educação é considerada como um serviço público sob a responsabilidade do Estado, para capacitar cidadãos civilizados para a fortificação de uma sociedade que se considera moderna e hegemônica; a segunda fase continua até os anos 1980, centrada principalmente em uma concepção tecnicista de formação profissional. Essa fase é alcançada principalmente com a ditadura militar e civil em 1964 e a instituição de um regime autoritário e tecnocrático, durante o qual houve uma grande expansão da oferta escolar com o objetivo de ampliar o controle ideológico sobre as massas e prepará-las para atender aos valores do mercado de trabalho; a terceira fase aparece após a instalação da Nova República (1985), quando é proposta a formação superior para a formação dos professores para atuarem nos anos primários. Durante essa fase, a educação escolar tem a tarefa de compensar o déficit educacional e social acumulado devido a baixa qualidade e improdutividade dos sistemas públicos de ensino e de participar efetivamente na “democratização” da sociedade brasileira.

As condições sociais, políticas e econômicas da Primeira República (que prevaleceu até 1930) foram decisivas, pois deixaram cicatrizes históricas que não favoreceram realmente a expansão da educação escolar. No federalismo descentralizado, é o Estado oligárquico subordinado aos interesses dos grupos

dominantes nas regiões produtoras e exportadoras de café que predominam. Esse modelo cria muitas diferenças no crescimento dos vários estados, que acabam organizando seus sistemas educacionais de acordo com suas condições específicas e seus reformadores (SCHEIBE, DANIEL, 2002).

A primeira tentativa oficial de garantir uma base nacional comum para a formação de professores ocorreu durante o Estado Novo, instituído pela ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945), através das "Leis Orgânicas da Educação" (promulgada de 1942 a 1946). Para prepará-los, foi organizado em 1941 a 1ª Conferência Nacional de Educação. O objetivo dessas leis era preencher a ausência de regulamentos centrais e definir um procedimento a ser seguido, nos níveis federal, estadual e municipal, especialmente em relação à educação pública (TANURI, 2000).

A Lei Orgânica da Educação Normal (aprovada em 1946) foi assinada assim que a ditadura de Vargas chegou ao fim, estabelecendo, sem grandes inovações, uma uniformidade na formação dos professores. Essa lei estabeleceu procedimentos que haviam sido adotados em vários estados da federação. A educação normal foi dividida em dois ciclos: (a) o curso de formação para "regentes" do ensino primário (quatro anos), que funcionou nas faculdades regionais de formação de professores e; b) o curso do segundo ciclo (dois anos), que deveria formar o professor primário e ser oferecido pelas faculdades de formação de professores e institutos de educação. Essa lei, que uniformizou a formação de professores em todos os estados, estabeleceu um estatuto de escola profissional para as escolas normais, cada uma das quais deveria incluir um grupo escolar, um jardim de infância e uma escola; ginásio (correspondente ao colégio) oficialmente reconhecido, visando estabelecer uma relação entre teoria e prática. Escolas regionais, destinadas para alunos com treze anos ou mais, titulares de um certificado primário (5 anos) devia incluir pelo menos duas escolas primárias isoladas na área rural (TANURI, 2000). Tão logo a Constituição de 1946 foi promulgada, poucos meses após a aprovação da Lei Orgânica da Educação Normal, uma orientação descentralizadora e liberal foi adotada no país. A grande maioria dos estados, embora tenha permitido regular sua educação primária e normal, adotou essa lei como um modelo para organizar seu sistema de treinamento de professores.

As diretrizes das políticas educacionais, elaboradas sob a égide do neoliberalismo e do discurso de globalização da sociedade capitalista, foram e ainda são ditadas por organismos multilaterais e amplamente implementadas desde que algumas instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o

Banco Mundial, passaram a ser utilizados para incentivar determinados modelos de políticas públicas centradas no “mercado”. Essas políticas também são conhecidas como “neoliberais” ou oriundas do “Consenso de Washington”, assumindo a postura de coordenação da educação mundial e da administração de empréstimos, que são investidos em projetos específicos, geridos com apoio técnico e logístico próprio a essa lógica, em especial, aqueles voltados para a educação básica e a formação de professores (CARVALHO, 2014).

As políticas neoliberais para a educação são pensadas do ponto de vista da produção, uma articulação entre trabalho e ensino, de modo que o investimento em educação possa aumentar a produção e a produtividade e, conseqüentemente alienar a força de trabalho por meio de uma educação mediando as competências e habilidades necessárias para o aumento da capacidade de trabalho. Com relação à escola, ela é, no capitalismo retardatário brasileiro, tida como panaceia para todos os males da sociedade e, coerentemente com os valores neoliberais, traz o sentido de adequar e preparar o “trabalhador”.

A formação docente apresenta princípios que visam o crescimento econômico para além do desenvolvimento humano ao longo da vida, e na sua integralidade, uma formação voltada para a lógica do capital. No Brasil, as entidades de classe, associações científicas e profissionais têm tido a impressão de envolvimento, especialmente no que tange ao processo de elaboração de políticas públicas, mas não se pode deixar de considerar, no mínimo, anacronicamente o fato da escola se manter, como instituição, inalterada, privilegiando uma prática educativa de adestramento.

As escolas normais foram as primeiras instituições de formação de professores, criadas no Brasil por iniciativa das províncias ainda dependentes do Império, após a independência do país em 1822. Elas permaneceram virtualmente as únicas responsáveis pela formação de professores até no final da década de 1950. Um dos elementos centrais na organização das massas populares; a formação de professores adquiriu, no entanto, uma importância maior, com o advento da República, quando a necessidade de criar essas escolas em todo o território nacional tornou-se um imperativo. Mas esse processo foi lento e gradual, de acordo com o ritmo histórico de crescimento social, político e econômico dos diferentes estados da federação.

A primeira escola normal do Brasil foi inaugurada em 1836 em Niterói, no Rio de Janeiro. Após quatro anos formou quatorze professores, sendo que onze

dedicaram-se ao magistério. De acordo com Tanuri (2000), em 1849, essa escola foi suprimida e, com a Lei Provincial n.º 1.127 de 04/02/1859, houve a criação e implantação de outra escola normal com um curso de três anos. O percurso histórico das primeiras escolas normais foi contraditório e incerto em termos de seu funcionamento, provocando um ciclo de criação e de extinção até 1870, após consolidação das ideias liberais de “democratização” e obrigatoriedade da instrução primária.

A Escola Normal configurou-se como um elemento essencial para a expansão do projeto republicano, opondo-se à ordem institucional do regime imperial. Os professores, considerados os verdadeiros divulgadores de uma “nova visão de mundo”, tinham que ser selecionados e preparados para essa tarefa (ou “missão”). Ao mesmo tempo, eles se tornaram responsáveis pela alfabetização de toda a população e pelos bastiões do “novo” regime em benefício de seus beneficiários, isto é, as oligarquias regionais (NÓBREGA, 2002).

As primeiras iniciativas em relação à formação dos professores para o exercício de sua função estão intimamente relacionadas a institucionalização da instrução pública na educação moderna, um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino a partir das Revoluções burguesas e, mais especificamente, no século XX, devido a exigência econômica e social de mão de obra “qualificada” na escrita e em operações básicas de cálculo. Na história da formação de professores é possível identificar que as escolas normais são caracterizadas por uma cultura prescritiva, fundamentalmente direcionada para os domínios do método, sem qualquer fundamentação teórica. Um descaso com a formação pedagógica demonstrando o “desprezo” do Estado capitalista pela profissão docente (SILVA, 2003).

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou rapidamente até o final do império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como as instalações e equipamentos, era objeto de constantes críticas nos documentos da época (TANURI, 2000).

As escolas normais eram consideradas inferiores se comparadas ao curso secundário, quer no conteúdo ou mesmo na duração do curso. A formação pedagógica era limitada devido à escassez de bibliografia brasileira sobre o assunto. Outro fator relevante, refere-se ao desprestígio da profissão cultivado pelo preconceito, ao lhe ser determinado um currículo reduzido e diferenciado por ser especialmente destinado para as mulheres. Em consequência, era tratada como uma profissão em que a atividade educadora era reduzida ao desempenho do papel de mãe, ou seja, uma extensão do lar, bastante propício para as mulheres que poderiam conciliar o trabalho doméstico com a “profissão”. Essa é uma das possíveis causas da baixa remuneração e da pouca procura por homens, pois ser professor na escola primária significava encaminhamento profissional com baixa remuneração, alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico (SILVA, 2003).

As condições sociais, políticas e econômicas da Primeira República (que prevaleceu até 1930) não favoreceram realmente a expansão da educação escolar. No federalismo descentralizado, é o Estado oligárquico, subordinado aos interesses dos grupos dominantes nas regiões produtoras e exportadoras de café, o predominante. Esse modelo cria diferenças no desenvolvimento dos vários estados, que acabam organizando seus sistemas educacionais de acordo com suas condições específicas e seus reformadores (SCHEIBE, DANIEL, 2002).

De acordo com Brzezinski (2009, p. 12-30), de um lado, “a gênese de cursos para a formação de professores está nos cursos pós-normais “gérmen dos cursos superiores de formação do pedagogo [...]’ realizados nas antigas Escolas Normais”. De outro, os estudos pedagógicos em nível superior nas instituições públicas ou privadas, desde a década de 1930 até a de 1960, demonstraram uma evolução lenta e irregular, pois a educação deve ser uma atividade de resistência à transformação. Uma resistência oriunda do desprestígio dessa área de saber. As escolas dedicadas para esses estudos não eram equipadas nem sequer preparadas para desempenhar suas funções. As Escolas Normais e os Institutos de Educação sofriam sucessivas adaptações de modo adequar-se a cada decreto reformador do ensino. Desse modo, ajustavam-se ou se elevavam, progressivamente, ao nível superior (BRZEZINSKI, 2009, p. 30).

A evolução do curso de Pedagogia tem sua história marcada por debates, reflexões e movimentos em busca de reformulações. As decisões tomadas a partir das mobilizações dos educadores parecem não refletir na formação dos professores

observados na atualidade.

Buscam-se, ainda, redefinições da pedagogia em defesa de sua identidade, ainda com aquelas ambiguidades observadas com a criação do curso, na década de 1939, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e sem a fragmentação em “Conteúdos Específicos”. Depois, com a prescrição do currículo mínimo a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 251/62, e, por fim, com a estrutura das Faculdades e Institutos de Educação presentes nas décadas de 1968 e 1969.

O curso de Pedagogia, em seu início, foi composto como sobreposição de uma seção, departamento ou curso às instituições de estudos gerais. Criado em 1939, em face da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, o curso de Pedagogia nasceu imiscuído em um conteúdo teórico que contemplava somente as bases científicas, filosóficas, históricas, psicológicas e sociológicas da educação, além de Estatística, Administração Escolar e Educação Comparada, sem preocupação de ordem técnica e instrumental ou de definição parcimoniosa de campo profissional para o formado. Neste último aspecto, apenas o acréscimo do Curso de Didática (Didática Geral e Didática Especial), sobreposto ao curso de bacharelado, definia, em uma concepção dicotômica, a licenciatura, com seu objetivo de preparação de professores para os cursos normais. As finalidades propostas para o curso de bacharelado em Pedagogia eram as mesmas definidas para os bacharéis em geral: “o preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (TANURI, 2006, p. 73).

O curso de Pedagogia é polimórfico e sujeito aos mimetismos da organização do trabalho e da produção, implantado e implementado para formar bacharéis, sem apresentar elementos identificadores desse campo profissional, apenas informando que se tratava de uma formação para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada e técnica dos trabalhadores intelectuais ou estudiosos da educação. Depois, no mesmo curso formava licenciados em várias áreas, inclusive para o setor pedagógico. “Foi determinada a duração de três anos para formar bacharéis (em Pedagogia) que, com mais um ano de curso de didática, se tornariam licenciados (no grupo de disciplinas que formava o bacharelado). Esse esquema passou a ser conhecido como 3 + 1” (SILVA, 2003, p. 12).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada

pela Câmara Federal em 1961, após uma longa série de discussões e concessões, foi resultado de uma estratégia de conciliação entre os interesses dos setores privados e defensores da educação pública. Acordos entre esses grupos beneficiaram a elite, apesar do interesse geral da população na escola. A lei não introduziu mudanças significativas na formação de professores, uma vez que o ensino regular permaneceu como o único nível de preparação de professores para o ensino obrigatório (graus 1 a 4). Com relação a estrutura das escolas normais a maioria dos estados manteve o sistema dual, com escolas normais em dois níveis de treinamento: o "ginasial" (que corresponde ao colégio), centrado em conteúdos gerais, ao qual foi acrescentada uma preparação pedagógica que conferia um diploma de "Regente do ensino primário"; o "colegial" (que corresponde ao ensino médio), dedicado ao aprofundamento, ao final do qual o aluno obtinha o diploma de "Professor do primário".

Para o bacharelado, o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: psicologia da educação, sociologia (geral e da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar. As opcionais eram: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, educação comparada, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e orientação educacional (SILVA, 2003).

Ao acadêmico interessado na licenciatura era possível cursar, também, didática e prática de ensino. Mas, nos dois casos, a referência, sobre a identificação do profissional criada em um momento em que não havia funções definidas, era imprecisa, tendo como consequência a prescrição de um currículo mínimo "para a formação de um profissional claramente identificável" (SILVA, 2003, p. 13).

Em 1967, com o Movimento dos estudantes, o currículo foi percebido como impreciso na definição de atuação profissional e considerado incapaz de formar para atuação no campo pedagógico; propostas de mudanças para o curso foram exigidas. Os motivos da insatisfação com o curso de Pedagogia originaram-se na falta de definição do campo de trabalho, com a consequente incongruência identitária do pedagogo, ocasionando a invasão do campo pedagógico por outros profissionais (médicos, advogados, psicólogos...). Os bacharéis eram "formados" para o exercício do trabalho intelectual, das altas atividades culturais e técnicas (SILVA, 2003).

Os estudantes recomendavam que o levantamento estatístico relativo aos assuntos educacionais fosse elaborado por técnicos em estatística e por uma

equipe formada por educadores, sociólogos e economistas.

Ao considerarem a formação específica do educador, os estudantes também recomendavam cargos e funções regulamentadas pela Secretaria de Educação, além de cargos existentes providos mediante concurso público de títulos e provas e, ainda, a exigência de conhecimentos de prática pedagógica dos cargos e funções de caráter pedagógico, a serem ocupados em outras repartições ou departamentos de outras secretarias com características educacionais, como, por exemplo, professor de recursos audiovisuais, orientador pedagógico, assistente técnico pedagógico e outros providos apenas por educadores, por requererem conhecimentos pedagógicos. A indefinição em relação ao campo de atuação era evidente (SILVA, 2003, p. 18-23).

A Lei n.º 5.540/68, sob parecer do Conselho Federal de Educação 252/69 e Resolução 02/69 efetivou a estruturação curricular ancorada na concepção tecnicista, definindo a formação de educadores especializados e técnicos, “o que se defendia, então, era que, em um determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar” (SILVA, 2003, p. 23). Foram implementados o currículo e a duração para graduação de Pedagogia com objetivos de formar professores para o ensino normal e de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Essa estrutura estava intimamente relacionada ao preparo do acadêmico para o mercado de trabalho, dando início a fragmentação do curso em “habilitações” como, por exemplo, aquelas vinculadas à docência, a administração e a orientação educacional. Mesmo com a reformulação, a questão primordial referente à identidade do pedagogo não foi resolvida com o parecer de 1969 (SILVA, 2003).

A Lei n.º 5.692 / 1971 reformou o ensino fundamental (ensino fundamental e médio), cuja obrigatoriedade vai de quatro a oito anos, e o ensino médio, transformando a escola normal de acordo com a qualificação profissional denominada “habilitação para o magistério”. Este então vem integrar a profissionalização compulsória adotada pela educação média.

De fato, a tradicional escola de treinamento de professores deixou de existir. A “habilitação para o magistério” regulamentada em 1972, que a substituiu, foi organizada para criar um tronco comum de formação geral (que consiste em disciplinas de comunicação e expressão, estudos sociais e ciência) e parte da formação específica (incluindo os fundamentos da educação, a estrutura e

funcionamento do ensino primário e as didáticas conduzindo a prática docente). Nesses dispositivos legais, é evidente que a forte influência da concepção tecnicista que caracterizou o pensamento educacional oficial durante esse período se afirma. Percebe-se a fragmentação deste setor, a grande diversificação e desarticulação das disciplinas escolares, bem como o enfraquecimento do conhecimento pedagógico essencial para a formação de professores.

Desde a década de 1970, muitos movimentos e manifestações surgiram em todo o Brasil, visando a rendição imediata do regime autoritário. Uma transição política estava emergindo para impedir as pressões sociais; as camadas dominantes prepararam cuidadosamente essa transição, reativando a antiga prática das alianças. Após os fracassos das mobilizações de 1984 que exigiam eleições diretas em todos os níveis, os candidatos civis Tancredo Neves (líder democrático) e José Sarney (vinculado ao poder militar) foram eleitos em uma eleição indireta para a Presidência e vice-presidência. Tancredo Neves ficou gravemente doente na véspera de sua tomada, Sarney assumiu o posto de Presidente da República em 1985. Neves morreu alguns meses depois, e Sarney ocupou este cargo até o final do mandato em 1990.

A estrutura institucional da "Nova República" propunha retomar os direitos políticos característicos de um Estado liberal, falsamente suprimida pelo regime autoritário. Era óbvio que a pseudo-democratização do Estado brasileiro não poderia ser feita sem mudanças nas concepções e estruturas de poder fortemente cristalizadas e burocratizadas. A consolidação do sistema nacional de educação, que permaneceu centralizado nos níveis federal e estadual, esteve no seio dessas mudanças, assim como a definição de uma política de formação de professores.

O ideal do que seria um projeto efetivo para a educação nacional, construído nas últimas décadas, foi considerado em vários pontos pela Constituição Federal (promulgada em 1988). Isso forneceu elementos legais que tornaram possíveis as alterações educacionais alegadas. No entanto, o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (aprovada em 1996) não encontrou obstáculos para sua implementação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96i não desistiu de todo o consenso do debate dos anos 1980, mas os traduziu, às vezes, em uma lógica neoliberal, em que a centralização, por exemplo tornou-se vigorosa. A autonomia, por sua vez, tem sido entendida como a liberdade de captar recursos financeiros. A igualdade foi traduzida pela competição, e a cidadania plena tornou-se confusa com a ideia de cidadania produtiva (outorgada), assumindo um ajuste com as

demandas e necessidades do mercado (SHIROMA *et al.*, 2000).

Implantou-se e implementou-se a ideia defendida pelo movimento dos educadores: a identidade destes profissionais é a docência. Após o entendimento dessa ideia, muitos cursos dirigidos para a formação do especialista voltaram-se para a formação docente (TANURI, 2006).

Outra tentativa para equacionar a questão da reformulação e a falta de identidade do curso de Pedagogia foi a introdução do Curso Normal Superior, previsto pela Lei n.º 9394 / 96 como responsável pela formação dos professores da educação infantil e anos iniciais, com a finalidade de retirar do curso de Pedagogia dessa tarefa. Esse fato incitou discussões, e a tentativa não foi bem-sucedida pela dificuldade de conciliar todas as propostas, buscando consenso. Dessa maneira, a formação de professores continua ocorrendo no curso de Pedagogia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) enfrentou, desde sua criação, contradições de concepções e uma pluralidade de instituições e setores de formação dos profissionais para a escolaridade inicial, na tentativa de satisfazer os diversos interesses do Banco Mundial. O estabelecimento de um acordo sobre o caráter nacional da formação de professores em um país de profundas desigualdades sociais, educacionais e culturais é favorável ao mercado. Além dessa situação, há também um enorme contingente de professores sem nenhum treinamento para o ensino ou com formação precária através de programas incipientes de formação, sobretudo em áreas remotas no Amazonas. Os regulamentos que seguiram essa lei demonstraram a intenção de impor um modelo de formação de professores, que, embora aparentemente relacionado ao nível superior, apresenta-se desarticulado do ensino universitário, tornando-se uma preparação tecno-profissional que não acrescenta muito para a formação de nível médio em vigor (SCHEIBE, 2002).

Observa-se então que essas regulamentações produziram uma nova institucionalização para a formação de professores no Brasil, incluindo institutos de ensino superior e cursos normais superiores. Por suas características pedagógicas e infraestruturais, contribuem para a desvalorização do ensino, que impede a melhoria da qualidade da educação e a “democratização” da educação. Os programas de treinamento implementados por essas novas instituições de ensino reduzem a duração das aulas, simplificam o trabalho docente e dificultam a construção de uma identidade para os profissionais de ensino. Além disso, eles são sobrepostos a estrutura existente nas universidades brasileiras. O que se observa, então, é que a

educação universitária sólida reivindicada é, na forma tácita, cada vez mais adiada.

Diante dos valores neoliberais, as mudanças foram necessárias inclusive no que se refere ao processo de formação dos professores em nível superior, pois o perfil do professor formado no magistério não poderia atender as demandas da indústria e do consumo capitalista. Os “novos” conhecimentos e avanços tecnológicos, as questões multiculturais, a ética e a organização do trabalho; talvez o profissional apenas dominando as técnicas de ensino vetustas não daria conta da diversidade em um contexto de mudança do paradigma material. Esse “novo cenário”, de atuação do professor, traz a urgência da formação de um profissional, capaz de ir além do senso comum e construir seus saberes pedagógicos a partir das possíveis problematizações a serem realizadas através da pesquisa científica.

A evolução do curso de Pedagogia é marcada por avanços e recuos identificados em sua organização e reformulação curricular. A incerteza sobre sua finalidade com as mais diversas ocupações: magistério, especialidade, habilitações... O estágio desvinculado das demais disciplinas do curso pode impossibilitar uma atuação dos estudantes mais próxima da docência, do fazer docente, do cenário escolar e de quem dele participa. Isso porque, com tanta frente de ocupação assegurado pelo curso de Pedagogia e tendo em vista o fator limitante da carga horária, prevalece o critério do formador sobre a escolha do local de estágio, podendo, dependendo da prioridade do curso, ser ou não a escola (SILVA, 2003).

Há necessidade de se pensar o estágio como eixo de problematização para o processo de formação. Para muitos, esse momento se torna o primeiro contato com a profissão docente. O estágio define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o ainda estudante se socializa no sistema. É um período em que ele se esforça por aceitar as crianças, os professores, futuros colegas e supervisores, e tenta alcançar algum nível de segurança no modo como lidar com os problemas e questões do dia a dia da realidade escolar.

Diferente do caráter prescritivo, que dita normas de como ser professor, acredita-se que não só no período determinado em curso, mas, fundamentalmente, nos diversos espaços criados e vivenciados pelos alunos em contato com o estágio, é que ocorre a formação de professores. As diversas experiências possibilitam ao estudante construir e desconstruir suas representações, mobilizar seus saberes e recombina-los a todo o momento.

Aprender a aprender a ser professor vai muito além do que o estudante encontra nos livros, no contato com os outros, com seus pares, na interação com o formador, na interação com a criança e com a professora da escola. São todos esses elementos juntos e separados responsáveis pelo processo de formação e (trans) formação do estudante em professor-educador-aprendiz. Aprender a ser professor não está escrito, é preciso ser vivido, é preciso sentir-se motivado, a n s i a r e s t a r professor.

As pessoas estão “presas” à ideia de que há um modelo para formar o professor desconsiderando a subjetividade das pessoas envolvidas nesse processo. Parece haver fortes razões para isso acontecer e elas estão diretamente ligadas ao contexto histórico da formação de professores.

Marin e Giovanni (2006, p. 132) apresentam uma síntese dos problemas com os modelos formativos nas últimas décadas. “O primeiro aspecto está no controle burocrático e verticalista da formação e da atuação docente; o segundo, na dualidade nos níveis de formação de professores para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A formação pode ocorrer em nível de Ensino Médio, com Habilitação Específica para o Magistério e Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério e formação no âmbito do Ensino Superior, com o curso de Pedagogia e, a partir de 1996, com o Curso de Normal Superior. O terceiro é relativo à ambiguidade e a multiplicidade de propostas e modalidades de formação e organização curriculares para formação de professores no Ensino Médio e no Ensino Superior; o quarto refere-se a identificação e a descaracterização da identidade profissional do professor a ser constituído; o quinto trata das crescentes privatizações das instituições formadoras; o sexto aborda as diretrizes e documentos que norteiam a organização e o funcionamento das instituições formadoras. O sétimo caracteriza-se pelo aligeiramento das condições de formação e do rebaixamento das exigências de formação, tanto na seleção dos estudantes que ingressarão nos cursos, quanto no recrutamento e seleção dos docentes formadores; o oitavo é relativo as modificações curriculares com centralização dos processos avaliativos calcados no conceito de “competências”; o nono, concepções distorcidas, hierarquização na composição dos docentes e na divisão técnica do trabalho nas instituições escolares (campo futuro de atuação dos novo professores, apresentando como resultado distorções nos salários e futuras condições de trabalho). Por fim, o décimo aponta que a estrutura e o funcionamento do sistema

escolar de Ensino Fundamental têm poder desmobilizador sobre as ideias e ideais resultantes do processo de formação de professores.

Entende-se que todos esses fatores supracitados concorrem com o desinteresse pela profissão docente e com a desvalorização do profissional da educação. Além disso, parece não contribuírem com a criação de espaços para que o futuro profissional problematize sua própria formação. Mas como sair da retórica tão conhecida: despreparo do professor por insuficiente capacitação na formação inicial? Falta de articulação teoria e prática?

Nos estudos dos anos de 1970, apresentados por Tanuri (2000), a escolha dessa profissão acontecia muito mais pela influência dos familiares do estudante e da pressão social na qual ele era envolvido do que pelo próprio interesse de conhecer a natureza específica da profissão docente. As características dos cursos de formação de professores na década de 1970 denunciavam as deficiências em seus currículos, com prática de ensino inadequada aos futuros professores e o despreparo dos formadores. Essa situação resultava, conseqüentemente, na marca do perfil do futuro professor de duas maneiras. A primeira, relativa ao desconhecimento da realidade escolar, a segunda, na ausência das competências básicas para ensinar, selecionar, ordenar, priorizar e avaliar os conteúdos a serem trabalhados.

Nos anos de 1980, houve um movimento para revitalizar a Escola Normal. Nessa época reuniram-se pesquisas mais específicas como, por exemplo, de diagnósticos, aquelas realizadas no cotidiano escolar e no Curso de Formação para o Magistério, o Primário e as quatro primeiras séries do 1º grau. O destaque, nesse período, foi a expansão quantitativa da escola pública, caracterizando a democratização do acesso à escola. Nesse sentido, o aligeiramento da formação de professores (SILVA, 2003).

Marin e Giovanni (2006, p. 134) explicam que:

Duas ideias iniciais precisam ser postas em destaque para análise dos debates, movimentos e ações políticas que propõem a formação de professores alfabetizadores em nível superior. Em primeiro lugar, a ideia de que essa discussão sobre o lócus da formação de tais docentes não é recente e, em segundo, a ideia de que a proposta de universalização da formação docente, como tentativa de proporcionar maior qualificação aos “professores primários”, vem se dando, no Brasil, por meio de mecanismos de aligeiramento e precarização dessa formação.

Ao investigar os caminhos pelos quais perpassou a formação inicial de professores até a sua obrigatoriedade em nível superior de ensino, entende-se que as ideias iniciais as quais se referem Marin e Giovanni (2006) se vinculam ao pragmatismo na formação dos profissionais da educação. Quando da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras vinculada ao padrão Federal de Universidade, aquela imprimiu na formação de professores seu caráter prático e utilitarista. Isso é um dos fatores de desvio do curso de Pedagogia da investigação teórica em face da vertente profissionalizante. O professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área do saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática (BRZEZINSKI, 2009).

Além da falta de identidade do curso responsável por formar professores, tem-se encontrado, há bastante tempo, a queixa sobre a distância entre teoria e prática na formação de professores, indicando a relevância de investigações que aprofundam a compreensão sobre os elementos que condicionam esse distanciamento (SILVA, 2003).

Onde reside a causa dessa dificuldade? Será que os formadores, até por não vivenciarem o cotidiano de uma sala de aula da educação básica, insistem em um discurso hermético desvinculado daquela realidade? Ou será que os professores estão tão aflitos e preocupados em dar conta dos problemas imediatos e locais que não conseguem perceber possíveis contribuições do conhecimento acadêmico para sua prática? Essas, sem dúvida, são questões difíceis de serem respondidas, até porque não existem soluções plenamente satisfatórias que funcionem para todos, capazes de dar conta da diversidade de perspectivas e de relações que os sujeitos mantêm com o ofício de ensinar.

Tardif e Zourhlal (2005) chamam a atenção para o fato de que é comum aos professores em serviço, julgarem o discurso acadêmico abstrato, inútil e sem ligação com suas práticas e necessidades. Ao mesmo tempo, consideram que seria errado pensar que todos os problemas estão ligados apenas ao discurso da parte acadêmica, pois argumentam que “o discurso dos professores é, a seu modo, hermético, pois com bastante frequência, fecha-se sobre si mesmo, colocando a prática profissional como instância autorreferente que garante seu próprio valor e clareza” (p.29).

Essa dificuldade de comunicação, decorrente, dentre outros fatores, dos diferentes contextos vivenciais e discursivos, aos quais os sujeitos se remetem, é inevitável no processo de formação de professores e de muitos outros profissionais. A natureza dessa comunicação ou de qualquer outra, certamente, não permite que se eliminem todos os ruídos intrínsecos a ela, o que não impede de continuar a buscar meios para, uma vez ou outra, tornar essa comunicação possível.

Cabe destacar o fato de que a articulação entre teoria e prática precisaria ser realizada, sobretudo pelo próprio professor ou estudante em situação de formação de professores, pois só ele, com sua maneira singular de se relacionar com o conhecimento científico e com o conhecimento didático-pedagógico, é que atribuirá significado próprio a essa articulação. Ou seja, dificilmente os nexos entre conhecimento acadêmico e prática de sala de aula podem ser demonstrados pelo docente formador ou mesmo deduzidos pelos estudantes diretamente, a partir daquilo que aprendem na universidade. As queixas dos estudantes sobre as dificuldades em articular teoria e prática têm subjacente outra questão: o exercício da profissão que os estudantes estabelecem com a docência durante a formação inicial e a relação que mantêm com esse exercício no período de estágio.

A reflexão sobre articular teoria e prática retomando os estudos de Tanuri (2006) sempre foi assunto bastante demarcado na formação de professores, trazendo, inclusive, como avanço nesse cenário, a formação de professores dos anos iniciais em nível superior como tentativa de resolução de queixas antigas. É possível ampliar tal questão quando se encontra nas palavras de Perrenoud (2001, p. 16) o seguinte pensamento: “não basta elevar o nível de formação acadêmica para que a profissionalização da profissão de professor se desenvolva”.

O essencial refere-se à relação com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco e com a responsabilidade. Indo ao encontro desse pensamento, é possível entender que não haja outra maneira de se afastar do caráter prescritivo, presente no contexto de formação, a não ser criando situações de desvio. A competência profissional pode ser concebida como a capacidade de gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Esse desvio varia conforme os ofícios e, portanto, a formação consiste, por um lado, na aprendizagem das regras e no cumprimento delas, e, por outro, na construção da autonomia e do julgamento profissional (PERRENOUD, 2001).

É pertinente a reflexão sobre esse desvio entre trabalho prescritivo e a

construção da autonomia, de modo que os futuros professores percebam que as dificuldades de articulação entre teoria e prática podem estar ligadas com a relação que é estabelecida com a docência. Assim, se o professor se encontra implicado com a própria profissão, isto é, se ele admite que ele próprio faça parte do problema, acredita-se que buscará maneiras de explorar o conhecimento acadêmico, para dar conta das dificuldades que encontra na sua prática, articulando, inclusive, teoria e prática. Na formação inicial, a implicação dos sujeitos com a docência é ainda um mistério, até porque nem todos os cursos de formação inicial de professores parecem oferecer a oportunidade para os estudantes assumirem a condução de aulas.

Entende-se que assumir a condução de algumas aulas, durante o estágio, não é suficiente para que o estudante gere um conhecimento prático, como é o do professor experiente, mas cria condições para que os estudantes problematizem a prática docente e alavanquem debates entre seus pares e seus formadores. O elemento mais valorizado, tanto pelos professores em formação como para aqueles em exercício, é a prática de ensino (SILVA, 2003). Por haver tal valorização, Zabalza (1989, p. 16) “analisa a ‘hipertrofia funcional’, para esclarecer o fato de a demasiada expectativa que os estudantes criam em relação as práticas de ensino, como se elas fossem a salvação para sua atuação docente”.

Segundo Zabalza (1989), não é a prática encontrada no sentido restrito; ela apenas permite uma aproximação com a prática, ou seja, há uma simulação da prática e, por esse motivo, não se deve esperar que aquelas gerassem o conhecimento prático que deriva da prática. Mesmo reconhecendo esse problema, acredita-se que seja possível desenvolver um currículo em que a prática de ensino, durante esse período, ainda que limitada a alguns episódios, ainda que como primeira experiência, poderá contribuir para que os estudantes construam, mesmo que de forma incipiente, alguma relação com a docência.

Feiman e Buchmann (1987 apud GARCÍA, 1999) explicam que [...] as práticas de ensino podem contribuir para a formação de professores quando respondem a determinadas condições, entre as quais: os professores em formação melhorem as suas disposições e competências para desenvolver a aprendizagem; aprendam a questionar o que veem, o que pensam e o que fazem; vejam os limites da justificação das suas decisões e ações em termos de “ideias relacionadas” ou controle de classe; compreendam a experiência como um princípio em vez de a entenderem

como um momento culminante da sua aprendizagem. Além de entender a importância dessa experiência inicial, oportunizada pela Prática de Ensino na formação do professor, talvez os conceitos, teoria e prática possam manter relação dialógica, dependendo, por um lado, das condições concretas nas quais os estudantes estão inseridos, e, por outro, do sentido que o sujeito estabelece quando se aproxima das possibilidades criadas dentro da escola.

Tardif (2002, p. 16) acrescenta:

[...] o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles...) e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser considerados não como dois corpos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.

O crescimento profissional dos futuros professores, ou mesmo de professores em exercício, vem sendo relacionado ao domínio ou produção de competências e saberes a serem constituídos. A noção de “saber” para Tardif (2002) está no sentido amplo envolvendo conhecimentos, competências, habilidades, aptidões e atitudes, enfim, são os saberes produzidos pelos próprios profissionais quando dizem sobre a profissão docente.

Uma distância que pode assumir diversas configurações, podendo ir da ruptura para a rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los na prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário, nem com os contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2002).

Parece ser recorrente a ideia de haver a necessidade de articulação entre teoria e prática. Porém, quando há uma proposta que permite a integração disciplinar, possibilitando a elaboração de projeto de ensino e condução de aulas pelos estudantes, talvez haja por parte de alguns deles, a descoberta ou a dúvida sobre o querer ou não atuar na sala de aula. A dicotomia a que os estudantes geralmente

apontam, entre essas duas dimensões, parece ocorrer em uma sequência superficial e pouco promissora do ponto de vista das problematizações sobre a docência ao entrarem em contato com a profissão.

Ao pensar na dificuldade em romper com o processo de desvinculação entre o conteúdo da sala de aula e o real multideterminado, é provável não encontrar meios para depreender o que acontece e sinalizar possibilidades à formação inicial.

O estudo das concepções e políticas de formação permite perceber que, apesar do aumento dos níveis de escolaridade, existem muitas dificuldades a serem superadas, resultantes de um período bastante longo de desvalorização social dos professores. Essas dificuldades incluem dobras pragmáticas da própria legislação quando confrontadas com os preceitos de uma democracia mais formal do que real, condições de trabalho precárias, salários degradantes, falta de estabilidade profissional, objeções à constituição. Uma carreira docente. No entanto, há uma visão idealista do exercício do ensino que oscila entre uma "identidade vocacional" e uma "identidade profissional". Isso é corroborado pelos professores, por suas esferas representativas e pelos órgãos administrativos da educação (VALLE, 2002).

De fato, um avanço qualitativo, associado à necessidade de treinamento inicial no nível superior, não pode fazer concessões para programas de treinamento apressados. Isso não significa negar a existência de situações de emergência, em relação a falta de professores em determinadas regiões e para determinados setores da educação, que devem ser enfrentados por meio de uma sólida articulação entre as universidades, o Ministério da Educação, secretarias estaduais e secretarias comunitárias de educação. Mas não parece racional, mesmo do ponto de vista econômico e gerencial, esvaziar as estruturas existentes e substituí-las por novas estruturas. O fornecimento de treinamento de baixo custo em recursos físicos, materiais, humanos e financeiros são caros.

### **1.1.1 O Processo de intervenção da Ditadura Militar e Civil na trajetória do curso de Pedagogia**

Conforme Caldeira, (1997), o Brasil na década de 1960 possuía altos índices de crescimento resultado das transformações econômicas no país, estimuladas e direcionadas pela política governamental sob os auspícios de um tipo de capitalismo retardatário e dependente. Um processo de substituição de importações ocorreu, em

escala nacional, tendo início logo após o fim do Estado Novo e no governo Dutra, dando-lhe continuidade Vargas, quando este reassume a Presidência da República. No governo de Juscelino Kubitschek um Plano de Metas forneceu as diretrizes para as ações políticas estabelecendo seis grandes grupos de objetivos. Ainda, conforme Caldeira (1997, p. 295): “[...] energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília” e que se desdobravam em 31 objetivos específicos.

Esse período é conhecido na historiografia como nacional-desenvolvimentismo cujo sentido Fausto (2009, p. 427) ajuda a compreender: “A expressão nacional-desenvolvimentismo [...] sintetiza, pois, uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização”. Sob esse aspecto, o governo Juscelino Kubitschek prenunciou os rumos da política econômica realizada, em outro contexto, pelos governos militares após 1964. Para operacionalizar essa ação conjunta, facilitando a entrada de capital estrangeiro, foi permitida, larga e abertamente, a utilização da Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito, estabelecida no governo Café Filho, que consentia, sem retenção cambial, a entrada de maquinários necessários com o intuito de materializar os objetivos econômicos estabelecidos.

A condição de gozar da regalia era possuir, no exterior, os insumos para transferência ao Brasil, além de capital. As empresas estrangeiras podiam preencher esses requisitos com facilidade; as mesmas possuíam vantagens para a venda de equipamentos. A Instrução facilitou os investimentos estrangeiros em áreas consideradas prioritárias pelo governo: indústria automobilística, transportes aéreos e estradas de ferro, eletricidade e aço (FAUSTO, 2009).

Houve crescimento, principalmente entre os anos de 1957 e 1961: [...] a produção de aço aumentou 100%; a das indústrias mecânicas, 125%; a das elétricas e de comunicações, 380%, e a das indústrias de equipamentos de transportes, 600%. A produção industrial como um todo cresceu 100%, a taxa de crescimento real foi de cerca de 7% ao ano, e a renda per capita aumentou 4% ao ano (CALDEIRA, 1997). O Governo Federal assume um planejamento inspirado na teoria do capital humano para estimular e direcionar o “desenvolvimento” no Brasil.

Ainda segundo Caldeira (op. cit.), a educação foi relegada ao segundo plano, sendo alvo de interferência a partir, principalmente, de 1968, com a Reforma

Universitária. Isso não significa que ações visando reestruturação e ampliação não estivessem sendo tomadas. O campo educacional (re)organizando-se em instituições, órgãos, cada qual se debruçando em um conjunto de questões específicas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 e a criação do Conselho Federal de Educação representaram a intenção do Estado de intervir na educação. Intervenção estatal incisiva nos cursos de magistério, o curso de Pedagogia.

No período da aprovação da LDB de 1961, tinha-se a necessidade de planejamento educacional ancorado em princípios técnico-científicos, e em conformidade com o planejamento econômico e social vigente. Para cumprir o papel do planejar, algumas condições foram observadas, tais como políticas educacionais. Eis a ideia de fundo que justificava a existência e o papel do Conselho Federal de Educação, órgão previsto na Lei n.º 4.024/61 cujo Decreto 51.404 de 05 de fevereiro de 1962 dispoñdo sobre seu funcionamento. O Regimento interno do CFE foi aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura pelo Decreto n.º 52.617, em 7 de outubro de 1963. O Conselho Federal de Educação seria composto por três câmaras, adotando a seguinte configuração: Ensino Primário; Ensino Secundário e Ensino Superior.

Ferreira (1990) analisa, historicamente, o papel do Conselho Federal de Educação (CFE) na educação brasileira. Segundo a autora, não há referências nos documentos por ela consultados sobre uma atuação expressiva do Conselho Federal de Educação no que se refere ao Ensino Primário. Reiterava-se, para esse nível de ensino, a necessidade de cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação, mais precisamente por Anísio Teixeira, em 1962, que estabelecia a universalização do ensino primário. Essa orientação, contudo, não se respaldou somente nos ideais proclamados e defendidos por Anísio Teixeira e por tantos outros que aderiram à concepção pedagógica da Escola Nova. Estava em consonância com a tendência internacional expressa nas Conferências Interamericanas.

Na década de 1960, Santiago do Chile (62), Punta Del Este (61) e Bogotá (63) foram palco das Conferências Interamericanas, que tinham a finalidade de garantir ao imperialismo norte-americano e a difusão de sua ideologia liberal em combate aos ideais socialistas e comunistas que poderiam dominar o continente, principalmente após o triunfo da Revolução Cubana, em 1959.

Os países participantes comprometiam-se com a doutrina proposta e apresentavam metas a serem cumpridas no campo econômico e social. A educação deveria contribuir para o desenvolvimento econômico e para a construção da democracia e solidariedade interamericana (FERREIRA, 1990, p. 9).

O Brasil<sup>4</sup> estava longe de alcançar a meta de universalização do ensino primário: o índice de evasão e repetência chegava, no mínimo, em 60% dos matriculados da 1ª à 4ª série, além das milhões de crianças que estavam fora dos bancos escolares. A universalização da educação elementar, considerada obrigatória para o exercício da cidadania plena, era uma preocupação dos educadores, de alguns organismos internacionais e, também, uma demanda social (PNUD/IPEA, 1996).

Tabela 1- Evolução da Distribuição da População por Nível de Educação (%) Brasil (1960-1990)

Nível de educação	1960	1970	1980	1990
Analfabetos	46	43	33	22
Fundamental 1ª fase	41	40	40	40
Fundamental 2ª fase	10	12	14	19
Médio	2	4	7	13
Superior	1	2	5	8

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento humano, 1996. Brasília: PNUD/IPEA, 1996.

O Brasil participou e assumiu muitos compromissos alinhados com as orientações fixadas nessas conferências, mas, havia pontos de discordância em função das divergências entre interesses das elites internacionais e nacionais.

Um aspecto que merece destaque e que atingirá de forma contundente a Universidade de São Paulo (USP) são as orientações de repressão do avanço dos movimentos sociais que estavam em franco processo de mobilização e organização a fim de lutar por mudanças sociais. “O discurso do Ministro Paulo de Tarso, proferido na III Conferência Interamericana realizada em Bogotá em 1963, transcrito na tese de

4

Em 1960 46% da população era analfabeta. Se é verdade que houve considerável avanço na escolaridade correspondente à primeira fase do ensino fundamental (primeira a quarta série), é também verdade que em relação aos demais níveis de ensino os indicadores são ainda insuficientes: em 1990, apenas 19% da população do país possuía o primeiro grau completo; 13%, o nível médio e 8% possuía o nível superior. (PNUD/IPEA, 1996).

Ferreira (1990, p. 112) é esclarecedor”.

O fato mais marcante do atual momento da vida política brasileira é a ascensão progressiva do povo que caminha, de maneira irreversível, para assumir o papel que lhe cabe de árbitro dos destinos do país. É necessário dizer que essa ascensão não se tem feito sem luta. Contra ela, mobilizam-se forças poderosas, empenhadas em conservar as atuais estruturas.

Concentram tais forças todos os seus recursos financeiros em impedir o povo em sua caminhada para o poder. O impacto desse discurso nos membros dos organismos sob o comando dos Estados Unidos presentes na Conferência deve ter sido grande visto que apontavam, talvez, para possíveis caminhos nos quais as transformações em curso desembocariam. A preocupação deve ter sido maior ainda pelo fato ocorrido da Revolução Cubana, em 1959, com a vitória desta e, portanto, a derrota dos Estados Unidos.

Paulo de Tarso (1990, p. 112) afirma que “o Brasil optou em, primeiramente, centrar esforços na reforma do ensino superior visto que o processo de desenvolvimento, pautado na industrialização, assim o exigia”. O Conselho Federal de Educação, como órgão técnico-administrativo do Ministério de Educação e Cultura, não está isento do embate ideológico travando na sociedade.

Ferreira (1990) descreve o papel do Conselheiro Valnir Chagas que permaneceu no Conselho Federal de Educação por mais de 10 anos e participou, ativamente, de várias reformas instituídas a partir de 1962 e durante todo o Regime Ditatorial, tendo influência na organização da educação nacional, mas especificamente na formação docente. Raimundo Valnir Chagas<sup>5</sup>, então membro Conselheiro do Conselho Federal de Educação do teve parte significativa da sua história de formação e atuação profissional circunscrita ao Estado do Ceará. No Conselho Federal de Educação atuou nos assuntos mais expressivos que, no conjunto, reformaram todo o sistema educacional brasileiro: Pareceres 251/62 e 252/69 que regulamentaram o curso de Pedagogia; foi membro do grupo de trabalho

---

5

Raimundo Valnir Cavalcante Chagas - Nasceu em Morada Nova, 21 de julho de 1921, filho de Manuel Chagas Filho e Egídia Cavalcante Chagas. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Ceará (turma de 1945). Professor de Espanhol da Escola Preparatória de Cadetes de Fortaleza e da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Ceará. Técnico do Ministério da Educação, em Brasília. Publicou: Didática das Línguas Vivas; Educação Brasileira - Ensino do 1º e 2º Graus, Antes, Agora e Depois (1982).

da Reforma Universitária consubstanciada na Lei 5.540/68; foi um dos autores do anteprojeto da Lei n.º 5692/71. Afirma Ferreira (1990, p.165) que, as diversas participações de Valnir Chagas nos Grupos de Trabalho das reformas educacionais e em outros setores do MEC, principalmente após 1964, evidenciam a sua atuação como um dos articuladores mais engajados na tecnoburocracia estatal que elaboraram o projeto político-pedagógico da ditadura militar-civil.

O Parecer n.º 251 de 1962 foi uma regulamentação que alterou, em parte, as diretrizes da organização do curso de Pedagogia no Brasil. Materializa-se em 1969, quando da terceira legislação imprimindo mudanças no curso de Pedagogia pela década de 1970, provocando um movimento de mobilização e crítica dos educadores diante da imposição da política educacional do Governo Federal (FERREIRA, 1990).

A existência de um curso específico de Pedagogia é transitória visto que, em outros países, nos quais a formação de professores do ensino primário e médio ocorria no ensino superior na modalidade de graduação, a formação de especialistas de educação ocorria na pós-graduação. A organização, ampliação e elevação da educação ocorrem por meio de determinadas etapas tendo como referência os Estados Unidos (*Teachers' Colleges*). Diante das condições do Brasil, o sistema de formação dos profissionais da educação seria o “mais avançado possível”: “formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional” (FERREIRA, 1990). Elevando-se os níveis de formação, a tendência seria o curso de Pedagogia ensaiar as primeiras experiências de formação do professor primário. A formação dos professores deste curso e dos especialistas em educação, portanto, alçaria à pós-graduação.

Fundamentando-se nas experiências nacionais e internacionais, como mencionado, sobretudo nas experiências de formação de educadores levadas a cabo na França, Inglaterra, EUA e União Soviética, o relator considerava haver um corpo de conhecimentos consolidado necessário para a preparação dos profissionais da educação em nível superior compreendendo uma parte comum e outra diversificada. A parte comum, em comparação com currículos estrangeiros, incluía: Psicologia Educacional, Sociologia Geral e Educacional, História da Educação e Princípios e Métodos da Educação. A estas se deviam acrescentar: Administração Escolar, Didática e outras matérias a serem definidas pelas instituições de acordo com os “tipos” de profissionais que pretendiam formar. Dessas matérias, considera Valnir

Chagas que a de Administração Escolar era a base da formação do técnico em educação e a Didática (com Prática de Ensino) a do licenciado (FERREIRA, 1990).

Em síntese, o curso passaria a ter, a partir dessa regulamentação, a duração de quatro anos, compreendendo sete matérias obrigatórias que deveriam compor um currículo mínimo: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral, da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e mais duas dentre as seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional. E, como estabelece o parágrafo único, “para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em cursos normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral” (FERREIRA, 1990).

Complementando o Parecer n.º 251, tem-se, no mesmo ano, o Parecer n.º 292 tratando, especificamente, das matérias pedagógicas para a licenciatura. Sendo o curso de Pedagogia considerado uma licenciatura, também a ele dizia respeito. De acordo com esse Parecer, os cursos de licenciatura seriam compostos das matérias do bacharelado acrescidas daquelas que habilitassem o profissional ao exercício do magistério. Segundo esse documento, “todo professor é um educador” entendido como aquele que é capaz de “fazer de cada ensino particularizado um instrumento para a formação integral do aluno”.

Nesse sentido, é possível relacionar dois conjuntos de elementos intrínsecos ao processo educativo: o primeiro conjunto refere-se à tríade “Aluno-matéria-método” considerando a prevalência, aqui, do aluno sobre a matéria e desta sobre o método. “Pois “afinal, o que ensinar preexiste ao como ensinar e de certo modo o condiciona, o que não implica negar a validade à metodologia teórica e prática da Educação” (PARECER CFE, n.º 251, 1962).

Criticando a natureza dos colégios de aplicação nos quais os alunos-mestres vivenciavam situações ideais que, em grande medida, não correspondiam à realidade da educação brasileira servindo, portanto, somente como uma “vitrine pedagógica”, o conselheiro Valnir Chagas defendia a redefinição desses colégios em “centros de experimentação e demonstração” servindo, quando necessário, de espaço de observação dos licenciados.

Ferreira (1990) explica que a partir desses pressupostos, o licenciando deveria,

necessariamente, além de estudar os conteúdos fixados no currículo, “familiarizar-se” com os dois outros elementos do processo educativo: o aluno e o método. O aluno seria compreendido por meio da Psicologia da Adolescência e o método pela Didática – focalizando o ato de ensinar – e a Psicologia da Aprendizagem – centrando-se no ato de aprender.

A Prática docente tinha como finalidade: “[...] trazer o necessário realismo àquelas abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente”. Propunha-se, assim, que a prática de ensino fosse realizada nas escolas da comunidade por meio de estágio supervisionado como um “*in-service training*” (treinamento em serviço). Entendendo que assim poderiam os futuros mestres, realmente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação.

Os outros elementos dos quais o professor deveria ter conhecimento compreende o aluno, a escola e o meio. Isso porque é necessário que o aluno-mestre pudesse conhecer a escola na qual atuaria. Isso era assegurado pela Administração escolar: objetivos da escola, estrutura e funcionamento. Essa matéria, também, tinha como finalidade estudar a influência do meio sobre a escola, alunos e professores. Evidencia-se, nessa orientação, a intencionalidade de limitar a ação docente à estrutura pedagógico-administrativa definida pelo Estado, diretriz e base da organização escolar e, também, aos contornos da sala de aula.

Quanto à disposição curricular das matérias, a formação profissional propriamente dita não deveria compor um ciclo a parte das matérias de conteúdo, ao contrário, seria feita concomitantemente ao estudo dos conteúdos, observada a sequência lógica dos conhecimentos. Assim, “Adolescência e Aprendizagem, por exemplo, estão antes de Administração Escolar e Didática; e o estágio apresentará, sem dúvida, rendimento se iniciado quando o ensino destas últimas estiver pelo menos a meio-caminho”. As matérias mínimas para a formação pedagógica dos licenciados, a partir desse momento, seriam: Psicologia da Educação; Adolescência e Aprendizagem; Elementos de Administração Escolar; Didática; Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado. A formação prática passaria, portanto, por meio da figuração no desenho curricular como estágio supervisionado, a ser regulada e direcionada.

A duração do curso seria de quatro anos, tanto para o bacharelado quanto para

a licenciatura. Para esta, acrescentam-se as matérias pedagógicas. Ao bacharelado, cumprindo as matérias mínimas estabelecidas, acrescentaram-se outras enfocando o aprofundamento das especialidades de acordo com as opções de formação de cada instituição.

Tendo em vista o contexto sócio-político-econômico pós-golpe militar e civil de 1964, em que tanto a administração pública quanto a privada, nos seus diferentes setores, trabalhavam em prol do projeto do crescimento econômico e de segurança nacional, sendo a educação compreendida como um dos fatores para o progresso, a formação profissional de modo geral, e do educador, especificamente, deveria ter uma relação diretamente associada às necessidades do mercado de trabalho.

No auge das lutas sociais que assolaram o país na década de 1960, o Governo Militar e Civil aprova a Lei da Reforma Universitária sob o n.º 5.540 em 28 de novembro de 1968, cujos princípios eram: racionalidade, eficiência e produtividade do ensino superior.

A subordinação da organização pedagógico-administrativa dos cursos superiores às profissões tais como se estruturavam no campo de trabalho se acentua, tendo em vista as necessidades do processo produtivo. Para garantir a eficiência do ensino superior no cumprimento da tarefa de qualificação de mão-de-obra adequada, partiu-se da Reforma Universitária que centrou forças nas questões administrativas sendo sucedida por várias outras, incluindo a do curso de Pedagogia.

Dessa maneira, as discussões acerca, não só das disciplinas curriculares, mas, também, da própria estrutura do currículo do curso de Pedagogia, tomavam forma e direção evidenciadas nas regulamentações seguidas. Veiculava-se a ideia de um currículo mínimo comum até um determinado momento do curso, a partir do qual os alunos escolhiam a grade curricular em função das tarefas específicas que estariam circunscritas ao trabalho do pedagogo.

No ano seguinte à Reforma Universitária, o curso de Pedagogia, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação 252/1969, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, é alvo de outra regulamentação, sendo fixados o currículo mínimo e o tempo de duração do curso para a formação de professores para o ensino normal e para os especialistas em educação (orientação, administração, supervisão e inspeção escolar).

Há convergência na necessidade de adequar o processo formativo às exigências profissionais do campo de trabalho que, presume-se, ocorria pela inserção,

no processo de formação para o trabalho, de uma carga maior de atividades práticas correspondentes às tarefas desenvolvidas no campo profissional. O processo de desvinculação capitalista manifesta-se em várias dimensões da formação. A formação era essencialmente teórica e o trabalho era a prática de uma profissão cuja supremacia era da pedagogia da fábrica.

Segundo o Parecer 252/1969, a justificativa para a revisão do currículo mínimo e duração dos cursos de formação de especialistas da educação e de professores dos cursos de formação de professores primários é a de que não teria sido dada, até o momento, a devida atenção à questão da formação pedagógica nas áreas específicas de atuação. Outra justificativa era que a formação de especialistas em educação não teria sido até aquele momento, uma demanda efetiva da educação brasileira. Eis porque, “em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas cuja necessidade foram percebidas mais adiante (PARECER 252/1969).

No período de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB em 1961 e nas regulamentações posteriores, vislumbrava-se a necessidade de formar os especialistas/técnicos em educação tendo em vista as mudanças em curso na sociedade na medida em que se previa uma organização tal do mercado de trabalho educativo que viesse a exigir modificações no processo de formação dos profissionais da educação. Isto se verifica ao se estabelecerem matérias obrigatórias para o curso de Pedagogia, por exemplo, acrescidas de duas de uma lista que apontava as funções que se delineavam na organização escolar.

A expectativa era de que, com as mudanças em curso na sociedade e na educação, e, conseqüentemente, maior clareza quanto às funções não docentes que a estrutura educacional exigia, as instituições fossem, gradativamente, adequando seus currículos para as especialidades que emergiam da própria estrutura pedagógico-administrativa da escola. Isso, contudo, não aconteceu como o previsto, pois a regulamentação não era clara.

Com a Lei n.º 5.540/68, busca-se dar maior flexibilidade a algumas áreas e maior organicidade a outras para que atendessem a demanda do mercado de trabalho. O artigo 23 da referida lei define que: “Serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”. Relativo, especificamente, à formação de profissionais da educação, diz a Lei supracitada em seu art.30: – A formação de professores para o

ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Entendendo que o setor da educação é um só exigindo diferentes modalidades de formação de acordo com as diferentes funções exercidas pelos profissionais que nela atuam, considera o Conselho Federal de Educação, na figura de Valnir Chagas, que sobre uma base comum deve se organizar uma parte diversificada. Explicita-se, no Parecer, que, sendo o pedagogo professor dos professores primários, podem, também, exercer o magistério primário. O curso de Pedagogia tem como função, assim:

- Art. 1º. – A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação;

- Art. 3º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades.

As habilitações previstas eram: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, Administração Escolar nas escolas de 1º grau, Supervisão Escolar na escola de 1º grau e Inspeção Escolar na escola de 1º grau. Para cada uma das habilitações são fixadas as disciplinas curriculares mínimas necessárias para a formação do Pedagogo “especialista”, nas diferentes tarefas.

A matéria/atividade prática de ensino é prevista, apenas, para a habilitação “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos Normais” limitando-se, portanto, à formação docente. Aliás, característica que marca toda a história do curso de Pedagogia. No entanto, o artigo 6º trata, especificamente, da obrigatoriedade da formação prática nas diversas habilitações, afirmando que “será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso”.

A duração do curso seria determinada em função das habilitações: é considerado o cumprimento de 2.200 horas de atividades divididas entre 3 a 7 anos

de estudos para as Habilitações de Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos Normais. Para as demais Habilitações: Administração Escolar na escola de 1º grau, Supervisão Escolar na escola de 1º grau e Inspeção Escolar na escola de 1º grau deverá ser cumprido um mínimo de 1100 horas de atividades distribuídas entre 1,5 a 4 anos. Além do estágio, exigir-se-á experiência de magistério para as habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

A exigência de magistério poderia ser feita para o exercício dessas funções e não como pré-requisito para o ingresso em um curso de formação. Além disso, feria a autonomia universitária no que se refere às questões pedagógicas, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB de 1961 e, também, pela Lei n.º 5.540/68. A legislação educacional anunciou a intenção de permanecer regulando o curso de Pedagogia por muito tempo e isso realmente ocorreu, não por falta de tentativas de reformulação, mas, acima de tudo, porque a sociedade brasileira vivia o período do regime militar-civil que se estenderia até meados da década de 1980. Aos anos 1980 coube uma acirrada crítica: de um lado, fortalecida pela negação da ditadura que se instalou no País, e do outro, como manifestação das lutas sindicais em rejeição ao modelo taylorista. A influência marxiana deu lugar, em um primeiro momento, à crítica reprodutivista, e em um segundo momento, a teoria emancipadora junto a outras de caráter antiautoritário.

Em 1981 foi produzido, pelo Comitê Pró-reformulação do curso de Pedagogia e Licenciaturas, um Anteprojeto sobre a Proposta Alternativa para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que ampliou os debates e movimento dos educadores, “rompendo” com o pensamento tecnicista, produzindo concepções sobre a formação do Educador, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional com compreensão da realidade educacional brasileira e com a ideia de “núcleo comum de estudos”.

Em novembro de 1983, em Belo Horizonte, os educadores engajaram-se pela reformulação das Licenciaturas e da Pedagogia. A ideia de núcleo comum é mantida com o nome de “base comum nacional”. Do debate entre o bacharelado e licenciatura, a ideia principal era que a docência constituía a base da identidade profissional de todo educador.

Em 1986, ocorre o II Encontro Nacional da **Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE)** que para

Freitas (1993), avança na discussão sobre base comum nacional, que se preocupava em abranger três dimensões:

a) a dimensão profissional que define a docência como base da formação do educador quando afirma que “como professores, deve-se confluir em um certo saber e em um certo fazer”;

b) a dimensão política que aponta para a necessidade de os profissionais do ensino estarem capacitados para repensar e recriar a relação teoria-prática, entender as relações educação- sociedade e o seu papel na sociedade, “comprometidos com a superação das desigualdades”;

c) dimensão epistemológica que “remete à natureza” dos profissionais da escola, instituição necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado (FREITAS, 1993, p. 77).

A década de 1990 é palco da grande inquietação no Curso de Pedagogia, que, através de movimento organizado pelos estudantes e profissionais interessados na discussão a respeito da formação do educador, debatem sobre os problemas que fazem aumentar cada vez mais as desigualdades sociais, problemas relacionados com as políticas conhecidas como neoliberais.

Houve grande preocupação nos cursos e instituições afins, voltados para uma educação com caráter de resistência ao modelo econômico que está agravando cada vez mais a pobreza. Pode-se elaborar uma lista infindável de males que afligem esta década, tais como uma concentração de renda pela classe empresarial, fechamento de empresas, o bloqueio da produção, a quase destruição do serviço público, a desagregação do ensino gratuito e o desemprego, além de muitos outros. Partindo desta realidade, busca-se compreender os fenômenos que causam a metamorfose do mundo do trabalho e da Educação.

Nos anos 1990, no conjunto das novas tecnologias e em plano internacional, observa-se a desestruturação do Estado do Bem-Estar social que, na sua contradição, ampliava o espaço de interferência política do Estado, repercutindo nos ganhos favoráveis à classe trabalhadora. A perspectiva do Estado mínimo, que se apresenta, da privatização da sociedade e da educação, dá lugar às políticas neoliberais. Este cenário influencia a formação docente, impõe seus limites via reestruturação da base produtiva, por intermédio da adoção de formas de organização do trabalho, que servem de filosofia e modelo de crescimento, tais como a teoria do capital humano ou o modelo toyotista.

Uma peculiaridade nos anos 1990; a escola brasileira é influenciada pelos paradigmas emergindo das profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas e expressa pelo questionamento das visões de mundo, da natureza da ciência e das concepções de conhecimento, da incapacidade demonstrada pelas grandes narrativas de responder aos múltiplos questionamentos sobre o real multideterminado. Ao mesmo tempo em que o fenômeno da globalização dilui fronteiras e padroniza condutas, modos de vida e de consumo, surge a farsa de novos pleitos de cidadania outorgada que reivindicam direitos e responsabilidades não apenas em relação à esfera central do poder público, mas aos poderes constituídos no âmbito econômico, na esfera sociocultural, nas relações de gênero, no nível regional e local, nos meios de comunicação (GARRETON, 1997).

No campo da concepção do processo de escolarização, em todos os níveis, observa-se uma formação ancorada em um tipo de aprendizagem que reforça o sujeito aprendiz em todos os momentos da vida e não apenas na escola, onde permanece por um período limitado de tempo. Pretende-se a organização do currículo como o domínio de cada matéria tendo requisitos para a mobilidade dentro do sistema de ensino, com frequência a verdadeira e única meta educacional em todos os níveis. A concepção do conhecimento em rede contribuiu para subverter a hierarquia dos tempos de escolarização e formação de recursos humanos imediatamente úteis para a divisão social e material do conhecimento; ainda serve de alibi para a exclusão social e evasão escolar; a qualidade total na educação fundou um período de flexibilidade da escola e dos professores para construir e desconstruir o currículo, sob o julgamento de configurações centralizadas de avaliação, evidentemente.

As transformações que se apresentaram à pedagogia ao longo das décadas são consideradas em vários estudos sobre a pedagogia e a identidade profissional no âmbito histórico, epistemológico e filosófico. Dentre os autores e as autoras que fundamentam este trabalho, destaca-se Melo (2006, p. 247), para quem uma “[...] uma breve retrospectiva histórica sobre a pedagogia é importante” porque identifica problemas e mostra como ela não tem seu estatuto epistemológico fortalecido nem seus aportes valorizados na sociedade, na organização e na estruturação do próprio curso. Ainda hoje se pergunta quem é o pedagogo, o que faz, como e onde pode atuar. São questões que suscitam dúvidas, inseguranças e conflitos internos e externos; e estes muitas vezes revelam o (des) conhecimento desse profissional ao se deparar com seu fazer pedagógico.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) foram instituídas pelos pareceres CNE/CP n.º 05/2005 e CNE/CP n.º 03/2006 e pela Resolução MEC/CNE n.º 01/2006. Estudos como os realizados por Scheibe (2006) e Durli (2007), revelam que as diretrizes aprovadas constituíram o resultado de um processo que envolveu comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades e associações da área da Educação.

Esse processo envolveu, portanto, intelectuais como mediadores dos diferentes interesses presentes na arena de confrontação em que se constitui o Conselho Nacional de Educação. Nessa arena, estiveram mais direta e fortemente representados dois projetos de formação de professores/educadores: a proposta de formação construída e defendida pelo amplo movimento coordenado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), nas últimas duas décadas, e a proposta de formação de professores articulada no contexto das reformas da Educação Básica e do Ensino Superior, implantadas pelo Estado capitalista desde a década de 1990.

Os embates vivenciados no processo de definição das diretrizes estiveram pautados no antagonismo das propostas apontadas. O que ocorre, no entanto, precisa ser compreendida na história da formação dos profissionais para a Educação no Brasil. A história do curso de Pedagogia evidencia as necessidades do mercado para a formação superior desses profissionais. A identidade do curso, portanto, foi sendo adaptada, não sem disputas, através das indicações educativas que prevaleceram nos diversos momentos da história da Educação no país. Primeiro, servindo para formar os dirigentes educacionais do país, assim como os professores para os cursos normais de ensino médio que formavam os profissionais para a escolarização fundamental.

Pedagogo era o professor dos cursos normais e/ou o técnico em assuntos educacionais. Depois, ele passou a se identificar particularmente com a formação dos “especialistas”, nos professores que vinham dos cursos normais ou mesmo de outras licenciaturas. A identidade do pedagogo passou a ser, predominantemente, a do especialista supervisor escolar, orientador educacional, entre outras especificidades. Tal identidade foi sendo, aos poucos, questionada no interior da crítica ao tecnicismo pedagógico.

Segundo Scheibe e Durli (2011), mesmo após a aprovação da Lei de Diretrizes

e Bases 9394\96 perdura, ainda, nas universidades e entre alguns educadores a defesa de uma formação ampla e multidimensional dos professores das séries iniciais e para a Educação Infantil, no ensino superior, entendendo que essa formação deveria ocorrer no curso de Pedagogia. Essa foi a identidade que obteve hegemonia na construção das novas diretrizes curriculares aprovadas desde 2006.

Quando foi solicitada à Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (SESu/MEC) a elaboração de um primeiro desenho das diretrizes curriculares em 1998, em atendimento à convocação feita pela Secretaria Superior do MEC (SESu/MEC), por meio do seu Edital 04/97, as instituições de ensino superior do país foram convidadas a apresentar suas sugestões sobre o assunto.

Scheibe e Durli (2011) explicam que examinadas as respostas recebidas dos vários pontos do país e ainda incorporadas sugestões provenientes de debate em reunião aberta, efetuada com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o curso de Pedagogia, o Estado divulgou um documento inicial, em maio de 1999, denominado Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia, posteriormente encaminhada pelo Ministério da Educação e Cultura ao Conselho Nacional de Educação, na qual o perfil do pedagogo foi definido como profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. A atual formulação oficial do curso de pedagogia traduz em grande parte esse direcionamento para uma normalização operacional do curso. Há, no entanto, grandes desafios para a sua organização, que precisam ser considerados pelos projetos pedagógicos. Para além de uma formação comum de aprofundamento pedagógico geral e de gestão, o percurso formativo precisa dar conta de constituir as bases docentes para a Educação Infantil nas suas especificidades e, também, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Especial.

As experiências curriculares em andamento precisam ser acompanhadas pelas instituições formadoras e pelos pesquisadores da área educacional para possibilitar uma reflexão das potencialidades colocadas pelas diretrizes e para avaliar necessidades de acréscimos ou mudanças na legislação.

Conforme Scheibe e Durli (2011), a docência como base da formação do pedagogo é uma concepção em processo de aprofundamento. A compreensão

histórico-crítica da Pedagogia como ciência da prática educativa e ainda o entendimento de que a especificidade da Educação, nas atuais relações sociais, passa a ser determinada pela forma escolar trouxe em seu bojo a concepção de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador. A base docente é entendida, pois, como essencial para o exercício do trabalho pedagógico, e este é compreendido como ato educativo intencional.

O curso de Pedagogia é um curso ancorado em uma organização curricular estabelecida por sólida formação teórica e interdisciplinar oferecida em, no mínimo, 3.200 horas de estudos, distribuídas em, pelo menos, quatro anos letivos. Pauta-se também pela unidade entre teoria e prática, articuladas desde o início do curso, em um percurso curricular unificado, não prevendo habilitações e tendo a docência como base da formação. Essa docência, no entanto, é compreendida em um sentido além das funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas incorpora as funções de professor, de gestor e de pesquisador.

O profissional formado no curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação. Engloba, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador. A concepção inicialmente apresentada pelo Conselho Nacional de Educação no Projeto de Resolução de março de 2005 incorporou o princípio da docência como base do curso, porém em um sentido restrito de docência. O percurso curricular apresentado visava uma formação idêntica àquela apresentada para o curso normal superior em consonância com uma perspectiva reducionista e pragmática de formação.

Houve forte reação a esse projeto a partir das entidades mais envolvidas no debate em processo, e o Conselho Nacional de Educação reconsiderou e reelaborou sua proposta no sentido de atender aos que reivindicavam as entidades do movimento dos educadores, ou seja, ampliando mais, no percurso curricular, a concepção de docência. As ambiguidades e indefinições, porém, que ainda persistem na legislação possam e devem ser consideradas como desafios a serem superados por todos aqueles educadores compromissados com uma educação de qualidade para todos os brasileiros (SCHEIBE, DURLI, 2011).

## **1.2. O contexto da criação das Faculdades de Educação no Brasil**

A formação estrutural do Brasil construída na base escravocrata, patriarcal e

autoritária que renunciou da escolarização da população em nome da manutenção dos privilégios de alguns grupos que se serviram do espaço público em seu benefício. De fato, as oligarquias locais representando a ordem e o progresso firmaram nas cidades instituições econômicas, religiosas, políticas e jurídicas; impuseram normas sociais as quais todos deveriam se subordinar. Mediante tal situação, durante o Império brasileiro, foram criadas as estruturas políticas, jurídicas e partidárias, permeáveis aos mandos e desmandos das oligarquias urbanas e rurais, e simultaneamente circularam por aqui ideias pedagógicas, teorias e concepções sobre a necessidade da ciência e da formação acadêmica (SILVA, 2014).

Segundo Silva (op. cit.), posto, neste turbilhão de privilégios e mordomias para alguns, muitas desigualdades regionais, tentativas de reformas educacionais estaduais sem conexão, corrupção na política, altos impostos e a má aplicação ocasionaram verdadeiras batalhas entre os poderes constituídos do Estado e das cidades. Enquanto que uns recebiam os benefícios do Estado, outros nem sequer tinham direitos sociais e políticos e viviam relegados, a margem da sociedade, mesmo assim pagando seus impostos. Entre a farra do uso do bem público em detrimento do privado.

Na cidade do Rio de Janeiro especificamente, os jornais locais anunciavam ideias advindas do exterior que destacava sobre a formação das instituições escolares como tarefas imperativa dos governos. A educação obrigatória da população era requisito fundamental para o desenvolvimento e crescimento social e humano das sociedades, era o que destacava as manchetes de jornais no Rio de Janeiro. Alguns Ministros e Governantes exigiam que a tarefa principal de um governo fosse de criar escolas e universidades públicas para o povo, pois viam na escolarização e na formação profissional os alicerces para o crescimento e desenvolvimento dos Estados (SILVA, 2014).

Conforme Silva (2014), alguns escritores que viajaram ao exterior, como Cecilia Meireles entre outros, quando regressaram ao Brasil, insistiram na defesa da educação para população excluída e denunciaram como os pobres, retirantes, sertanejos, indígenas e as mulheres viviam no absoluto analfabetismo e excluídos dos bens sociais e culturais da sociedade brasileira. Esses autores ao conhecerem a realidade fora do Brasil, trouxeram novas posições, onde se manifestaram contra a exclusão das classes populares, visto que o Estado os ignorava e furtava-lhes sua cidadania plena, direitos sociais e culturais, ou seja, indigentes que não tinham acesso

aos processos educacionais.

O caos educacional que tomou conta durante o Império brasileiro, onde as instituições escolares eram relegadas, esparsas e sujeitas a todo tipo de abandono e tidas como não importantes, portanto desnecessárias, na República tal situação passou a conduzir a questão da escolarização sobre outros prismas como: um espaço de formação profissional; um instrumento contra as mazelas sociais; redentora do atraso em que se encontrava o país e capaz de disciplinar o comportamento dos trabalhadores na cidade. A função da escola neste caso era de acolher sob a égide do Estado que ficaria no controle dessa população, evitando qualquer tipo de manifestação; era o controle revestido em direitos, daquele que beneficia, porém diz o que deve ser feito.

Quando foram criadas as instituições educacionais no vai e vem das descontinuidades administrativas sujeitas as trocas de governadores, disputas partidárias, poucos recursos financeiros e uma imensa desarticulação estrutural, ausência de um sistema nacional que propiciasse uma unidade e sistematização em torno das questões escolares. Foi então, sob o fundo de pano das condições políticas, religiosas e econômicas das décadas de 1920 a 1930, que as elites urbanas acenaram com medidas para a criação das universidades e dos Institutos de Educação e, depois, da Faculdade de Educação como espaço de formação docente (SAVIANI, 2009).

Conforme Silva (2014), ao ter sua gênese no interior da universidade ou sendo agregada a ela, a Faculdade de Educação trouxe consigo ambiguidades e os dilemas da formação profissional, além das contradições políticas daquele espaço que emergia como um local de produção científica e como um espaço de formação profissional em um contexto de mudanças culturais, partidárias e econômicas. Assim, no espaço da universidade pública também se reproduzia a hierarquia dos campos de conhecimento. A necessidade da Faculdade de Educação também foi questionada, e ela teve que conquistar seu lugar político, social e acadêmico, seja pelo reconhecimento da formação de professores, seja pela produção científica em educação.

Sem reconhecimento político e sem utilidade mensurada, afirmavam alguns: Qual a finalidade das Faculdades de Educação? A recusa não era contra a criação de Instituições Republicanas questionando os privilégios tradicionais, mas também se deseja coibir iniciativas que pudessem questionar a ordem e o progresso instituídos. Acostumados a servir-se das instâncias do Governo para negócios empresariais,

como aceitar uma instituição cujo fazer problematizava as práticas sociais entre os seres humanos? Como dispensar recursos públicos para algo tão abstrato e fluido? Talvez porque aqueles que por elas passam conseguem abrir possibilidades de ascensão social. Contudo, nos anos seguintes, com as disputas regionais e os interesses políticos acirrados, vingaram as ideias liberais de ordem e progresso, de crescimento econômico, e a promessa de que a Universidade elevaria a condição política e tecnológica do país (SILVA, 2014).

Nessa época havia no país a presença de uma oligarquia que não valorizava a ciência nem a pesquisa científica e, ainda, uma elite urbana sustentada pelo poder público com privilégios e mordomias, e que não tolerava instituições universitárias, tão pouco para faculdades, sobretudo para formação das classes populares. Não havia interesse em se criar Instituições de Ensino Superior. Mesmo assim, uns poucos insistiam na criação dos Institutos, Universidades e Faculdades, ora por revanche política, ora para afirmar o poder econômico local ou regional, desde que se pudesse reverter isso em ganhos eleitorais e políticos (SILVA, 2014).

Com o crescimento das demandas sociais, educacionais, comerciais e industriais e da incompetência dos presidentes da República, os governadores estaduais impulsionaram a criação de Instituições de Educação Superior, com recursos próprios e trazendo do exterior pesquisadores-franceses que se juntaram aos nacionais para fazer ciência no país e formar profissionais para sustentar a esse “novo modelo econômico e social” em expansão. Em Manaus, no Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Bahia, logo as elites perceberam o valor econômico, político e social e as potencialidades das Universidades e Faculdades como um símbolo do poder (SILVA, 2014).

Mediante esse momento e a crescente rapidez da reordenação das bases econômicas, industrial, comercial, e com a expansão do mercado era importante formar trabalhadores com maior qualificação para atender as exigências econômicas, forçando o poder público a instituir escolas, Institutos, Faculdades, universidades públicas para atender e formar a elite e os quadros burocráticos para o Estado. A ciência e a produção científica eram ignoradas, a prioridade era formar para o comando do poder e para servir os interesses do Governo. No entanto, as questões urbanas, trabalhistas e sociais ansiavam pela criação de instituições educacionais destinadas a formar profissionais capacitados para trabalhar na indústria, no comércio, fábricas, construções e serviços, mas também aumentando as pressões por

escolas públicas. Neste impulso e somando-se aos interesses políticos, o governo Federal fundou Universidades públicas Federais nos Estados, priorizando a pesquisa e o ensino como pontos centrais para a promoção do crescimento do país. Entre 1957 e 1961, quando ocorreu a construção de Brasília, houve a necessidade de se criar um complexo de espaços educacionais escolares, centro de ensino e Universidade. “Junto com a nova capital do país tornou-se premente a construção de um plano educacional, e o convencimento as autoridades públicas e religiosas na necessidade de se fundar uma Universidade Pública na capital” (SILVA, 2014, p. 56).

De fato, um avanço qualitativo, associado à necessidade de treinamento inicial no nível superior, não pode fazer concessões para programas de treinamento apressados. Isso não significa negar a existência de situações de emergência, em relação à falta de professores em determinadas regiões e para determinados setores da educação, que devem ser enfrentados por meio de uma sólida articulação entre as universidades, o Ministério da Educação, secretarias estaduais e secretarias comunitárias de educação. Mas não parece racional, mesmo do ponto de vista econômico e gerencial, esvaziar as estruturas existentes e substituí-las por novas estruturas. O fornecimento de treinamento de baixo custo em recursos físicos, materiais, humanos e financeiros são caros.

### **1.3. O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas: Uma reflexão sobre a Formação do Pedagogo na Universidade Federal do Amazonas**

Segundo Brito (2015), a criação da Fundação Universidade do Amazonas mantenedora da Universidade do Amazonas possibilitada pela integração das Faculdades de Ciências Econômicas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Estaduais) e Faculdade de Direito (Federalizada) exigiu profundas modificações na estrutura das referidas Faculdades. Em decorrência disso, e das reformas do ensino superior determinada pela Lei n.º 5.540/68 e Decreto n.º 66.810/70 que possibilitaram a criação de Faculdade de Educação como unidade isolada dos cursos da área de Ciências Humanas, o curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas inicia, em 1972, por força da Resolução n.º 017/72 a sua diversificação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com vistas à implantação da Faculdade de Educação como unidade universitária.

Oliveira (2011) informa que o curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação

da Universidade Federal do Amazonas – UFAM foi criado com a preocupação em torno da questão da história da constituição de um *corpus* de educadores no Amazonas, bem como a necessidade de responder inquietações vivenciadas na trajetória profissional dos professores do Estado.

A partir das dificuldades foi possível concentrar esforços na formação de uma categoria de profissionais pela via do curso de Pedagogia, cuja identidade frequentemente questionada, inclusive pela diversidade de tendências, pudesse entender e compreender os desafios do ato de ensinar.

Salienta Oliveira (2011) que no campo da política educacional com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de n.º 9.394/96, mudanças foram implementadas, especialmente em relação às Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em especial para os cursos de formação de profissionais da educação, e no momento atual, os debates mais recentes sobre as estratégias de apropriação dos saberes docentes no interior dos espaços de formação de professores, revelam a grande crise dos cursos de Pedagogia.

A origem do Curso de Pedagogia no Amazonas, como em todo Brasil nasce vinculado à Faculdade de Filosofia. Posteriormente origina à criação da Faculdade de Educação - FACED, como a primeira instituição pública de ensino superior, então, denominada como responsável pela formação de pedagogos do Estado do Amazonas (OLIVEIRA, 2011).

É na efervescência dos anos 1960, que no Amazonas, mais precisamente em Manaus, nasce o curso de Pedagogia, em 1962, vinculado à Faculdade de Filosofia, conforme mostra seus registros. Isso ocorre mais tardiamente que no restante do país. Uma vez que a própria Faculdade de Filosofia surge no início dos anos 1960.

A origem do curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas estabeleceu-se na Faculdade de Filosofia do Amazonas (mantida pelo Governo Estadual), uma vez que este curso faz parte inicialmente da estrutura organizacional da referida faculdade, sua organização didática é formulada em seções para atender prioritariamente a finalidade de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Confirmando assim, a base inicial do curso na formação para a docência (OLIVEIRA, 2011).

A Faculdade de Educação (FACED), que tem em sua origem o curso de Pedagogia, estruturou-se funcionalmente em três Departamentos: Teoria e Fundamentos (DTF); Administração e Planejamento (DAP) e Métodos e Técnicas

(DMT), foi criada pelo art. 6º, alínea “h”, do Estatuto da Universidade do Amazonas, aprovado pelo Decreto n.º 66.810, de 30 de junho de 1970 e teve sua instalação autorizada pela Resolução n.º 048/73 de 28 de novembro de 1973, assinada pelo Reitor da Universidade do Amazonas e Presidente do Conselho Universitário Aderson Pereira Dutra. Após a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pela Lei n.º 5.540/68, a Faculdade de Educação passou a ter a responsabilidade pela formação pedagógica de todas as licenciaturas e pelo curso de Pedagogia (OLIVEIRA, 2011).

Em 28 de novembro de 1973, por força da Reforma Universitária, que cria outra estrutura organizacional para as universidades brasileiras, e nesse bojo é instituída a Faculdade de Educação, assim como outras faculdades. Dessa maneira observa-se, pelo menos em nível estrutural – como a universidade já passou por várias mudanças, e nesse momento da história, o Golpe Militar vai realizar a terceira grande reforma no processo de formação dos educadores. O projeto de Reforma Universitária promovida pela Lei n.º 5.540 de 1968, deu uma outra feição ao currículo do curso de Pedagogia. Essa reforma fazia parte do quadro geral das reformas curriculares de todos os cursos de nível superior onde vão ser definidos os currículos mínimos, pautados nos princípios e na lógica da Política Educacional da Ditadura Militar. No Ensino Superior, a Reforma do curso de Pedagogia promovida pela Ditadura tem as marcas desses propósitos políticos e econômicos.

A reforma promove um tipo de organização técnica no seio da instituição de ensino, separando aqueles que ministram o curso das práticas educativas de docência e os que gerenciam e planejam o processo de ensino: administração, planejamento e supervisão. Um processo de adequação do sistema educacional ao sistema econômico a partir de 1964. Um sistema ditatorial não pode prescindir, e, sobretudo, o sistema ditatorial dos países subdesenvolvidos nos anos 1960, de um sistema de ensino para alienar e produzir mão de obra imediatamente útil ao tipo de produção da vida material vigente (capitalismo retardatário).

A reforma do sistema educacional passava a ser uma exigência, não apenas com o objetivo de resolver problemas mais prementes da área, mas principalmente para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico (substituição das importações), vislumbrando a educação como um instrumento ideológico, repressivo e formador de uma classe de trabalhadores adestrados. A escola precisa atender as demandas geradas na infraestrutura, pois para o sistema capitalista, esta é a sua função.

No Amazonas em 1974, forma-se a última turma de licenciados em Pedagogia sem habilitações específicas, dos denominados “generalistas da educação”, é importante observar que a partir da Reforma Universitária de 1968, como em todo o sistema educacional do país não difere, na concepção e na prática o curso de Pedagogia habilita para Administração Escolar; Inspeção Escolar, Orientação Escolar e Supervisão Escolar, mas, dependendo da proposta curricular habilita ou não para o Magistério. Essa estrutura do curso de Pedagogia da FACED-UFAM se manteve até o ano de 1995, ano em que se deu a reformulação curricular (OLIVEIRA, 2011).

Os paradigmas conceituais do currículo escolar brasileiro, estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, não são, sem dúvida alguma, um avanço; não há avanços no capitalismo, somente para as classes dominantes. As possibilidades de integração das tradicionais divisões escolares das disciplinas científicas, por meio do viés abstrato da interdisciplinaridade e do viés concreto da transversalidade, permitem que as práticas pedagógicas absorvam valores de submissão aos valores do mercado e de uma concepção ancorada na teoria do capital humano. O que caracteriza até os dias atuais as reformas e a organização do curso de pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Os paradigmas curriculares brasileiros conduziram o acontecimento pedagógico a um nível de contradição evidenciado nas distintas análises sobre o curso de pedagogia no Amazonas.

A redução de formação inicial, bem como a transferência para espaços institucionais desligados da pesquisa e focados na produção de licenciados em massa, na busca da relação de custo-benefício, faz com que o professor saia da graduação com um tipo de formação que parece menor do que a formação técnica.

Durante o período de 1976 a 1995 a organização curricular do curso de pedagogia representou a manutenção da tendência tecnicista iniciada com a Lei n.º 5.540/68 e o Parecer n.º 252/69, que regulamentavam o Ensino superior e o curso de Pedagogia. Em 1995 o curso de Pedagogia da FACED/UFAM, organiza-se a partir de uma grade curricular apoiada em um projeto pedagógico. A estrutura curricular de 1995 foi caracterizada pela tentativa de superar a fragmentação, desarticulação e reducionismo da dimensão política da educação, algo muito difícil em se tratando de um curso conservador em sua essência. Não conseguiu eliminar o dualismo pedagógico e psicológico no trato dos problemas educacionais e sociais (OLIVEIRA, 2011).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB de 1996, que concebia à docência o patamar básico da formação do pedagogo, para que essa formação tenha seu esforço na preparação para a educação infantil, educação especial e para as séries iniciais do ensino fundamental. A Faculdade de Educação fez algumas alterações proclamada radicais sustentando uma visão de formação para a docência e em oposição ao reducionismo da proposta de criação dos cursos Normais Superiores. Os debates em torno do Curso de Pedagogia revelaram contradições, dentre as mais polêmicas destacam-se de um lado os que defendiam que o curso de Pedagogia deveria formar o cientista da educação, isto é, um profissional voltado para as teorias da educação, para a investigação da realidade em que deveria intervir nos problemas educacionais; de outro lado, aqueles que defendem a docência para a educação infantil como a identidade do curso de Pedagogia, devendo ocupar a formação de professores de 1ª a 4ª séries. Artigo número 62 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (OLIVEIRA, 2011).

Em 2008 o curso de pedagogia tem outra reformulação obedecendo às normas oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-LP, 2006), altamente centralizadoras e aquiescentes do neoliberalismo vigente no país. O que desconfigura qualquer pretensão de avanço democrático nesse curso.

O novo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas-FACED/UFAM foi regulamentado pela Resolução n.º 40/2008 de 29 de outubro de 2008 da Câmara de Ensino de Graduação/UFAM, aprovado anteriormente pela Resolução 39/2008 de 29 de outubro de 2008 da mesma Câmara, após passar pelo crivo da comissão de reformulação do curso/ Faculdade de Educação-FACED, pelos departamentos da Unidade e receber parecer favorável à aprovação do Projeto Político Pedagógico: Segundo o Art. 2º e 3º da Resolução 40/2008 para integralização curricular do curso são necessários cento e noventa e um (191) créditos correspondentes a três mil, trezentos e dez (3.310) horas-aulas (179 créditos obrigatórios e 12 créditos optativos). E suas disciplinas obrigatórias foram alocadas em EIXOS considerando as Estruturas Conceituais e Metodológicas, em um total de sete (7) eixos que estão distribuídos semestralmente para atender às necessidades de formação do licenciado em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (MEDEIROS, 2013).

No plano das reformas educacionais o capitalismo apresenta o indivíduo naturalizado, de uma sociedade sem história e sem contestação, visivelmente

presentes no Projeto Político Pedagógico atual do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas perceptíveis nas suas influências na realidade das escolas públicas no Amazonas.

## **CAPÍTULO 2**

### **OS MARCOS POLÍTICO-LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.**

Neste capítulo, para atingir os objetivos traçados, pretende-se analisar os Marcos Político-Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva nos Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, onde serão tratados os principais Marcos Políticos Legais que regulamentam a Educação Especial e a Educação Inclusiva, a partir de documentos internacionais que contribuam na organização dos documentos nacionais e como os mesmos foram tratados nos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Sendo o Projeto Pedagógico um instrumento de ação política, deve proporcionar mudanças que favoreçam melhorias nas questões da educação e da cidadania no âmbito de um curso universitário.

#### **2.1. Os Projetos Políticos Pedagógicos nas Universidades Brasileiras e no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas**

O Projeto Político Pedagógico vai se afirmando como uma necessidade para os educadores e para as instituições de ensino como um instrumento de ações delineadas para o funcionamento de um curso de graduação de uma instituição de ensino superior.

A legislação brasileira não é clara quando trata do tema projeto político pedagógico no que se refere às universidades, embora o Conselho Nacional de Educação - CNE faça exigência da elaboração de um projeto pedagógico para reconhecimento e autorização dos cursos de graduação. A construção de um Projeto Político Pedagógico em um curso de Graduação, possibilita que se reverta na sua própria imagem, criando a sua identidade, delimitando seu espaço de autonomia e, que a Instituição de Ensino Superior deve estar atenta aos anseios da sociedade.

O Ministério da Educação após a aprovação da Lei n.º 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina nas Instituições de Ensino Superior a construção e apresentação de um projeto pedagógico para aprovação de cursos e avaliação dos mesmos.

O Projeto Político Pedagógico, na visão de Neves (apud VEIGA, 2003a) é um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar as quais resultados. Explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da instituição traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela.

É, portanto, uma ação intencional com um sentido explícito com um compromisso definido coletivamente. É também um Projeto Político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo determinado de sociedade. “A dimensão pedagógica reside, portanto, na possibilidade da efetivação da intencionalidade da instituição, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (VEIGA, 2003a, p. 13). Assim, o Projeto Político Pedagógico, tem uma significação indissociável, sendo fruto de reflexão e investigação, notadamente no âmbito de uma Universidade Federal e em um Curso de Graduação.

Na sua concepção, o projeto político pedagógico deve apresentar algumas características essenciais como: ser um processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma organização do trabalho que desvele conflitos e contradições; explicitar princípios baseados na autonomia, na solidariedade e no estímulo para a participação política; conter opções explícitas na direção da superação de problemas; explicitar o compromisso com a formação do cidadão pleno. Na execução, nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem.

O Projeto Político Pedagógico de uma Universidade, construído nos cursos de Graduação deve referir-se a um processo permanente de reflexão e debate dos problemas das Instituições de Ensino Superior e, particularmente, dos cursos de Graduação, na busca de alternativas viáveis para a efetivação de sua intencionalidade. Na opinião de Veiga (2003a, p.19-22):

O Projeto Político Pedagógico visa uma qualidade em todo o processo educacional, e fundamenta-se nos princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização docente. O Projeto Político Pedagógico requer, para sua construção, também, a reflexão das finalidades da Instituição de Ensino Superior; problematizar a estrutura organizacional, e, sobretudo o currículo; o tempo de formação dos alunos; o processo de decisão e as relações de trabalho.

De acordo com Bussmann (*apud* VEIGA, 2003a, p. 41) a administração da educação no Brasil “tem oscilado entre as ênfases na burocratização, na tecnocracia, na estrutura organizacional e na gerência de verbas, com maior ou menor centralização e com todas as variações do uso das leis, das máquinas e dos modelos determinados”. O modelo tecnicista reforça a eficiência e a eficácia pela produtividade, fragmentadamente, não mais respondendo as atuais demandas por soluções globalizadas e interdisciplinares dos problemas.

Saindo dessa visão pragmática, a construção de um Projeto Político Pedagógico requer a uma gestão para que todos possam participar dos debates para sua construção e viabilização de forma que venha atender aos anseios do mundo acadêmico e da sociedade ao qual a Instituição de Ensino Superior esteja inserida. Portanto, entre o Projeto Político Pedagógico e a autonomia existe uma estreita vinculação, uma vez que a construção e implementação do mesmo é condição para que se afirme a identidade da Instituição e do curso de graduação. Trata-se, pois, de um processo articulador das relações sociais, culturais e educacionais.

“A opção por um Projeto coletivizado, pela concepção partilhada, e, finalmente, pela articulação entre a realidade diversa pode possibilitar o rompimento com modelos liberais conservadores que desconsideram as desigualdades” (RESENDE, *in* VEIGA, 2003b, p. 41).

O Projeto Político Pedagógico como instrumento político significa:

[...] a construção da cidadania envolve um processo ideológico de formação de consciência pessoal e social e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres. A realização se faz através das lutas contra as discriminações, da abolição de barreiras segregativas entre os indivíduos e contra as opressões e os tratamentos desiguais, ou seja, pela extensão das mesmas condições de acesso às políticas públicas e pela participação de todos na tomada de decisão (MARTINS *apud* VEIGA, 2003b, p. 53).

Tornar-se cidadão pleno, vai além de um conjunto de direitos, mas se constitui em conquistas das classes populares. Uma Universidade Federal que tenha como princípio uma formação cidadã plena é aquela que luta pela qualidade de uma educação para superar as desigualdades, abrangendo a totalidade da ação educacional como processo político cultural e técnico pedagógico de formação social e de construção do saber, assim como de distribuição de conhecimentos científicos e tecnológicos socialmente expressivos e de relevância para a construção da cidadania

plena e não outorgada.

Construir um Projeto Político Pedagógico significa, ao que parece, enfrentar os desafios das mudanças da sociedade capitalista, significando que esse é um projeto dialético e também dialógico, tanto no processo pedagógico propriamente dito, quanto na gestão. Assim, em uma sociedade tão globalizada, a composição do Projeto Político Pedagógico enquanto uma unidade na diversidade, é imperativo para a luta pela transformação da sociedade brasileira em uma sociedade justa.

O Projeto Político Pedagógico pode ser entendido como uma organização global de todas as ações de uma Instituição de Ensino Superior, compreendendo direcionamento pedagógico, administrativo e financeiro. Trata-se de um utensílio que busca a promoção de mediação crítica e constante a respeito das práticas, das formas, dos valores, da imagem institucional e da cultura organizacional (GONÇALVES, 2017).

O processo de participação e envolvimento de todos na elaboração do Projeto Político Pedagógico é uma forma democrática de todos, pois ao ser construído participativamente, o Projeto Político Pedagógico pode possibilitar o resgate humano, científico e emancipador. E neste caminho, o Projeto Político Pedagógico tem por finalidade, promover mudanças nas visões e nas práticas cotidianas, desenhando diretrizes reverenciadoras da caminhada educativa (GONÇALVES, 2017).

A caminhada pela educação formadora para o mundo do trabalho compreende as transformações ocorridas nas últimas décadas, ao tempo que, conduz para a reflexão sobre o papel da educação neste contexto, tendo como objetivo elaborar uma proposta de Projeto Político Pedagógico que inclua a educação problematizadora para educação técnica que, com base nos ensinamentos de Freire (1987), possam proporcionar ao trabalhador não somente competência tecnológica, mas uma formação crítica e ética e compromissada aos processos sociais populares, ou seja, uma educação que proporcione uma preparação para o enfrentamento de crescente complexibilidade e constante desigualdade na sociedade brasileira.

O Projeto Político Pedagógico é construído em detrimento ao que determina o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, visto ser esse instrumento pedagógico aquele que organiza e consolida as questões acadêmicas como: ensino, pesquisa e extensão, dos cursos de graduação, especialização e pós-graduação.

A discussão do projeto pedagógico Masetto (2015) define que em relação ao ensino de graduação, o projeto pedagógico é a organização interna da instituição de

ensino superior que, define os perfis dos profissionais que pretende formar; planeja o curso e as atividades a serem realizadas durante seu percurso na área de ensino e extensão, procurando quebrar paradigmas e o isolamento entre as áreas de conhecimento, integrando-as nas atividades acadêmicas e nas demais atividades; identifica e promove a contratação dos profissionais necessários e qualificados para a realização de seus cursos e suas atividades acadêmicas; planeja e institui os recursos necessários para o funcionamento e manutenção de toda a infraestrutura que o curso precisa para o seu funcionamento e cumprimento de suas atividades pedagógicas.

O Projeto Pedagógico apresenta-se como um todo orgânico e articulado. Essa característica é fundamental. Articulam-se organicamente, de acordo com os objetivos e metas que tiveram sido estabelecidos: professores, disciplinas, alunos, horário de disciplinas e de atividades, carga horária, uso dos espaços e dos recursos da instituição, políticas de ensino e de formação continuada de professores, técnicos e funcionários, plano de carreira, política de titulação, atividades de interação com a sociedade, política de informatização, e assim por diante (MASETTO, 2015).

O projeto pedagógico exerce um papel fundamental no que tange ao corpo de profissionais, como também deve estar presente nos diferentes setores de uma instituição. Ele não é um mero documento produzido, o mesmo envolve todo um grupo de indivíduos que juntos participam dos debates, apresentando sugestões, levantando expectativas, trazendo situações-problema, e propondo saídas para como fazer. Trata-se de um processo dinâmico, onde requer reflexão dos seus membros, onde devem articular o que é posto e o que se pretende alcançar, diminuindo o distanciamento entre valores, discursos e ações, entre ações administrativas e acadêmico-pedagógicas que visam a formação do profissional pretendido. Para que isso ocorra, a participação dos coordenadores do curso é imprescindível, pois cabe a eles a função de coordenar os cursos de graduação e de liderar a construção coletiva do projeto pedagógico.

Construir um projeto pedagógico, requer muito empenho e de todos envolvidos na construção desse processo sob a liderança do coordenador do curso, que deve conduzir os debates crítica e participativamente entre professores, acadêmicos, técnicos e a sociedade. A construção coletiva do projeto colabora para que haja superação em relação ao conformismo, eliminando o individualismo e o isolamento.

Segundo Massetto (2015), todo Projeto Político Pedagógico necessita de uma gestão em sua construção, em sua implantação e no acompanhamento de sua realização. Vale ressaltar que nesse processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico do curso, é preciso estar em consonância com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), cuja finalidade é de acompanhar, avaliar e sugerir ao colegiado do curso as mudanças imperativas para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico observando o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de graduação. Desse modo, o gerenciamento pedagógico do Projeto Político Pedagógico significa mediar o que foi debatido no processo grupal; de que modo tem sido aplicado e como tem se concretizado na implementação. É importante que, periodicamente, ocorram debates coletivos para transformar o que precisa ser transformado e manter o que pode ser mantido. Nesse caminho, construir um Projeto Político Pedagógico requer a participação de todos, para que este Projeto tenha um significado social, para a formação de profissionais e de pesquisadores, cidadãos plenos que, na sociedade em que vivem, participem no desenvolvimento do Brasil.

Segundo Sheen (1999), a ideia de projeto pedagógico na instituição de ensino superior tem um contexto histórico atrelado com o Programa de Apoio às Instituições de Ensino Superior-IES (PADES), criado na década de 1970 pela coordenação de aperfeiçoamento do Pessoal Docente de nível superior (CAPES) órgão pertencente ao Ministério da Educação e Cultura-MEC.

Com a extinção do PADES o mesmo foi acolhido pela Secretaria de Ensino Superior-SESU, na década de 1980, a qualidade de ensino visada pelo programa deixou de referir-se prioritariamente aos meios para vincular-se com mais ênfase ao fim institucional.

A utilização da expressão projeto pedagógico teve maior destaque a partir de 1970. Na década de 1990, essa expressão já integrava as propostas das Instituições de Ensino Superior.

Mediante esse cenário, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, por muito tempo teve toda sua construção pedagógica ancorada e estabelecido por documentos enviados do Conselho Federal de Educação que determinava a construção dos preâmbulos a serem seguidos para composição de suas matrizes curriculares, e a partir dessas determinações caberia ao colegiado do curso enviar ao setor competente, no caso a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação proceder a avaliação da proposta encaminhada para aprovação ou não das decisões

aprovadas e decididas pelo colegiado de curso, e após a aprovação por parte do Conselho maior da Universidade homologar por meio de Resolução. Até os meados de 1994, não havia no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas a implementação de um Projeto Pedagógico de Curso-PPC.

Portanto, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB de 1996, o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, pertencente à Faculdade de Educação, seguia os currículos mínimos, compulsórios, válidos para todo o país, ou seja, de forma uniforme, independentemente da sua especificidade e localização, fixados pelo então Conselho Federal de Educação, hoje sob o nome de Conselho Nacional de Educação-CNE. Caracterizados, esses currículos, por uma rígida e fechada configuração, a chamada grade curricular. Nome este ainda herdado de um processo fechado, ditatorial e policialesco, que não permitia uma ampla discussão para a composição de uma grade curricular que respeitasse as particularidades da universidade e aos anseios da comunidade acadêmica e da sociedade onde o curso estava inserido. Por um longo período, as questões acadêmicas eram encaminhadas à delegacia do Ministério da Educação e Cultura, como se devessem ser tratadas como algo ilícito e tivessem aprisionadas em regras e decisões de um delegado, por isso a palavra grade e delegacia.

Em função das exigências determinadas pela Resolução n.º 013 de 1990-CONSEP, em seu artigo 13, inciso II e artigos 14 e 16, foi elaborado e aprovado pela Resolução n.º 5 de 1995-CONSEP, o primeiro Projeto Pedagógico para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, onde definiu a docência como base comum da formação do educador e a habilitação para o magistério de 1ª a 4ª séries (1º grau) e as habilitações em Administração Escolar e Inspeção escolar; Supervisão Escolar e Orientação Educacional.

Passados treze anos da implementação do primeiro Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, a Faculdade de Educação produz seu segundo Projeto Pedagógico do curso no ano de 2008, após a aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia n.º 001 de 2006, a primeira Diretriz que o curso recebeu por exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- 9394 de 1996, que determinava a formatação dos Projetos Pedagógicos do curso em consonância com essas Diretrizes Curriculares.

## **2.2. Os Marcos Político-Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva nos Projetos Político Pedagógicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**

Por um período, não havia diretrizes que norteassem as políticas e nem tão pouco as questões educacionais para o encaminhamento das ações pedagógicas no início XIX, pois não existia um aparato de leis que fossem direcionadas as pessoas com deficiências. A partir das iniciativas lideradas por movimentos sociais, políticos e educacionais, começam a surgir discussões a respeito das crianças e jovens excluídos, ou seja, a margem dos direitos sociais e educacionais em razão da deficiência. Além da exclusão social imputada a essas pessoas, o direito educacional e o direito de escolarização, também lhes foi negado por um longo tempo, pois essa escolarização era privilégio de uma sociedade elitizada, pois apesar das poucas iniciativas educacionais, segundo estudos realizados, não havia uma política inclusiva para essa população referente à educação escolar (GATTI, BARRETO, 2009).

Assim, para início de aproximação, é mister destacar, que a educação como um direito de todos os seres humanos, deve ser concebida a todos e não a alguns, e foi partindo dessa premissa que esse direito de todos à educação foi proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Com inspiração nesta Declaração Universal, o direito à educação tem sido estabelecido por instrumentos internacionais de direitos humanos. Ele é coberto de modo abrangente pela Convenção Contra Discriminação na Educação da UNESCO (1960) e pelo art. 13 do Pacto Internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais (1966). Várias outras Convenções estabeleceram Direito à Educação em suas dimensões específicas: dentre elas destaca-se aqui a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, estabelecendo um direito à Educação no art. 24.

Bobbio (1992), ao discorrer sobre a especificação de direitos, chama a atenção ao direito à diferença, no qual se mesclam as questões de gênero com as de etnia, idade, origem, religião, deficiência entre outras. Tais políticas afirmam-se como estratégias voltadas à focalização de direitos para determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas.

A partir desse momento começa a ser travada uma luta em favor de todos os

seres humanos e dos direitos das pessoas com deficiência. Com isso, organizaram-se conferências com debates sobre o tema, procurando estabelecer orientações e traçar diretrizes de lutas em defesa e garantia dos direitos humanos.

O movimento para os processos inclusivo no Ensino Superior se deu principalmente, a partir da década de 1990. Logo após, vários foram os dispositivos legais, resultados de tratados internacionais que repercutiram no Brasil e de determinações nacionais que apontam requisitos para pessoas com deficiências.

A partir dos anos de 1990, foram promovidas reformas estruturais e educacionais, principalmente no que tange a elaboração das políticas de educação inclusiva no Brasil, que estiveram mais do que nunca ligadas ao ideário neoliberal e em conformidade com ideias divulgadas em eventos realizados por organismos internacionais que promoveram discussões e ações, e emitiram documentos com a intenção de provocar mudanças na educação dos alunos com deficiência. Nesse contexto destacam-se: Declaração de Jomtien de 1990.

Como traduz Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), em 1990 em Jomtien na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual o Brasil participou das discussões de universalização da educação básica e da redução do analfabetismo, onde recomendou uma educação destinada à equidade social, seguindo orientação dos organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU). Os 155 (cento e cinquenta e cinco) governos que subscreveram as normas educacionais ali aprovada, firmaram um compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Esse evento segundo as autoras, foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo como Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a realizar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para “Educação para Todos”. Essa Conferência propôs um tratado de uma Educação para Todos e apresentou propostas capazes para superar os processos históricos de exclusão, onde chama atenção desses países pelos altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, mediante este quadro, apresentou como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Agregam-se ainda ao conjunto de diversos compromissos firmados no sistema

das Nações Unidas, a Declaração de Salamanca sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994 na Espanha (BRASIL, 1994) que deixou clarificado que a exclusão nas escolas incentiva a discriminação, e que a educação é vinculada à dignidade humana, dado seu caráter emancipatório, portanto é uma questão de direitos humanos aos indivíduos com deficiências que devem e tem direito de frequentar as escolas, como qualquer outro indivíduo, cabendo a elas se modificarem para receber a todos sem nenhuma discriminação ou limitação.

Neste panorama com relação à Declaração de Salamanca, Tunes e Bartholo (2008 apud Orrú, 2014) chamam a atenção ao conceito de “escola integradora”, que pode ser entendida como aquela que acolhe a todos os alunos, indistintamente. Para esses autores, de acordo com que assevera Orrú (2014, p. 135), a Declaração representa “[...] um marco importante e um forte e valioso aliado na luta contra o preconceito”. Trata-se, portanto, de uma proposição democrática que visa à universalização de uma educação de qualidade para todos e por toda a vida, e é nesse sentido que seus pressupostos filosóficos impulsionam transformações radicais no sistema educacional, que escapam tanto do nosso escopo cientificista quanto daquilo que estávamos habituados a entender como docência, ensino e aprendizagem. Ou, como talvez pudesse dizer Barbier, escapa de nossos “centros de interesses” (ORRÚ, 2014, p. 220).

Barbier (1998 apud Orrú, 2014, p. 220) ao referir-se aos “centros de interesses”, mostra-nos o quanto somos seletivos em nossa forma de perceber o mundo e a realidade que nos cerca. No nosso dia a dia, percebemos aquilo que está ao nosso redor por meio de nós mesmos, daquilo que nos interessa e nos dá segurança, ou seja, ao longo dos anos. As instituições pelas quais passamos e todos os nossos espaços de convivência passam a constituir nossos “centros de interesse” e passamos a representar o mundo conforme aquilo que foi formado em nós. Dessa forma, “o outro” passa a ser compreendido somente a partir desses “centros de interesses”. Passamos a recusar tudo que está fora dos nossos “valores”, tememos o desconhecido e rapidamente movemos sistemas de defesas que nos afastem de qualquer insegurança. Com isso, sempre “ouvimos” o outro fazendo uso do nosso quadro de referência o qual nos possibilita ficarmos em nossa zona de conforto (ORRÚ, 2014).

A Declaração da Guatemala de 1999, é outro documento que tem respaldado as políticas públicas nacionais referentes ao trabalho e assistência social, educacional

de saúde para a pessoa deficiente. Essa Declaração é integrante da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (o termo portador é descrito de conformidade com a Declaração de Guatemala, da qual o Brasil faz parte como signatário).

Essa Declaração tem como princípio básico a garantia de que os governos assumirão o compromisso de adequarem suas instalações de forma que facilitem o transporte, a comunicação e o acesso público das pessoas deficientes; promover ações no sentido de facilitar o acesso à educação, à saúde, ao emprego, à assistência social, aos esportes, às atividades políticas e de cidadania; proclamar a igualdade de oportunidades e condições de vida perante a sociedade como todo, no sentido de eliminar preconceitos e discriminações, além de incidir sobre o fato de que as pessoas com deficiência têm o direito de participar na elaboração e execução de medidas e políticas públicas para busca de qualidade de vida adequada à sua satisfação pessoal (DRAGO, 2014, p. 65).

De acordo com Carneiro (2013), a Convenção da Guatemala no seu art. 1º, nº 2, “ä”, deixa de forma bem clara a não aceitação de tratamento desigual, tendo como referência a deficiência e definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou de anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (CARNEIRO, 2013, p. 131).

Com a eleição de Collor, início da década de 1990, o Executivo e o Legislativo trataram os problemas do País com favores ou clientelismos. Iniciaram-se nesse período as privatizações das estatais e as políticas sociais passaram a ser um escritório de intenções privadas. O ensino superior para o governo Collor, sob-base modernista, estabeleceu para as Instituições de Ensino Superior – IES, a responsabilidade pela formação de recursos humanos para o mercado de trabalho. (ZOCCOLI, 2012, p. 84)

As décadas de 1980 e 1990 foram períodos fecundos de propostas para o setor educacional no Brasil, por estabelecer mudanças na forma de administração dos sistemas de ensino, o que foi gerado pelas demandas econômicas do capitalismo, pelo modo de produção e de organização da sociedade.

De acordo com Costa (2007), a década de 1990 foi marcada pela correlação

de forças sociais no campo educacional brasileiro, contudo pode ser considerado um marco para a Educação Especial brasileira, na medida em que houve intensa repercussão nacional acerca dos movimentos internacionais que objetivaram discutir e promover caminhos para Educação Especial. A década de 1990 foi marcada pelos acordos internacionais.

Outro amparo legal que preconiza o direito à educação dos portadores de deficiência, está ancorado na Lei n. 8.069 de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente onde expõe no artigo 53 que crianças e adolescentes fazem jus à educação, visando o pleno exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, ficando garantido a essas pessoas igualdade de condições, independentemente da situação apresentada pelo aluno, seja ele dito normal ou especial.

É importante ressaltar que com a saída do então Presidente da República na época Collor de Melo, em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação apresentadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começam a florescer na mentalidade brasileira, ocasionando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, onde por meio desse Plano eram traçadas as metas locais em atendimento ao compromisso firmado em Jomtien.

Sob a interferência e aprovação da Declaração de Salamanca, vários esforços foram traçados no sentido de tornar real o movimento de inclusão escolar no Brasil. Com a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, o Brasil iniciou uma trajetória de grandes revisões na área de atendimento as crianças com deficiências e uma das mais extensas discussões sobre a formação dos professores. Sob a visão de alguns educadores não haveria necessidade de formar professores especializados para atuarem junto às crianças com deficiências, visto que a tarefa para isso caberia a todos os professores,

A Lei nº 7.853/1989 e o Decreto nº 3.298/1999, refletem certa distorção em relação ao que se extrai da Constituição Federal e da Convenção da Guatemala. Os termos constantes destas normas, ao garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptarem”, refletem uma época histórica em que a integração esteve bastante forte, principalmente no Brasil. Na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem que se adaptar à sociedade, e não necessariamente, a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão (que iremos tratar no próximo capítulo). Entende-se

que essas normas, quando falam em “sempre que possível”, “desde que capazes” de se adaptarem”, estão se referindo a pessoas com severos comprometimentos de saúde (CARNEIRO, 2013, p.140).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP), estabelecendo a forma que orienta práticas educacionais a partir do processo de integração, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuísem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994a, p.19).

Amparada no princípio integracionista, a Política organiza-se num conjunto de diretrizes e objetivos destinados a garantir o atendimento educacional ao alunado portador de necessidades educacionais especiais, prevendo a articulação entre setores governamentais e entre os diversos níveis de planejamento educacional nas esferas Federais, Estaduais e Municipais, evidenciando assim, a participação da sociedade civil nos propósitos dedicados para a Educação Especial.

A partir deste momento, caberia às instituições especializadas, organizar-se para dispor de todo o suporte necessário para o sistema de ensino regular e oferecer serviços complementares aos nominados como portadores de necessidades especiais. Neste documento, evidencia-se qual o papel que caberia às organizações civis para atendimento à Educação Especial, visto que o cenário vivenciado politicamente pelos princípios neoliberais em que o Estado impõe suas obrigações às organizações civis constituídas, portanto, a sociedade civil organizadamente tomaria para si o papel de corresponsável na realização de ações educativas que exijam qualidade, esta qualidade faz parte das cobranças de um governo neoliberal, como a adequação do ensino oferecido tanto no sistema público como no privado, pois esse historicamente tem representado de forma bem presente um papel de grande relevância relativa a educação especial. Neste caso, além de contar com a responsabilidade das organizações civis, as comunidades deveriam contribuir com recursos para diminuir custos do Estado, e principalmente serem parceiros, para que se cumpra o direito à educação (BRASIL, 1994, p. 5).

Ainda dando continuidade as normas legais, é imperativo destacar que pela primeira vez, por parte da Secretaria Especial, o Ministério da Educação se pronunciou em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior por intermédio da publicação da Portaria nº 1793/1994, que recomenda a

inclusão da disciplina “Aspectos Étnico-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil.

A citada Portaria, como se vê, apresenta de forma instituída que seja oferecida uma disciplina, apenas uma única disciplina, que tenha um olhar sobre a Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais e indicando que a mesma seja incluída somente nos cursos de Pedagogia e Psicologia, deixando de lado a transversalidade que representa a questão da Educação Especial, como se fosse somente dever desses dois cursos discutir essa questão, ou seja, deixando a margem de outros cursos à presença desta disciplina.

Acompanhando esses preceitos legais, surge a Resolução n. 2 CNE/CEB de 2001, que apresenta as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que expõe no caput do seu artigo 2º que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

De acordo com Drago (2014), essa Resolução enfatiza que a escola precisa adaptar-se ao aluno e não ele à escola, e que todos os sistemas de ensino devem dar condições e colocar à disposição desses alunos equipes de apoio à educação inclusiva; que esses sistemas revejam seus currículos, avaliações para que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas e sensoriais, sejam avaliadas de conformidade com seus sucessos. No entanto, essa Resolução, em nenhum momento descreve como o professor que deverá atuar com estes alunos como apoio na sala de aula regular, quais as atribuições teriam quando a sua frente se apresentassem situações como o caso de indivíduos com dificuldades físicas e de fala.

Ainda no mesmo ano, destacamos o Parecer nº 17/2001 do Conselho Nacional de Educação que pode ser considerado como um marco importante na legislação brasileira, e impõe, um novo desafio para os sistemas de ensino: a construção de sistemas educacionais inclusivos. Há o reconhecimento que a escola brasileira deve e precisa buscar novos caminhos para construir um mundo mais igualitário, justo, solidário e inclusivo (BRASIL, 2001, p. 5).

Na direção da perspectiva da educação inclusiva, foi lançada a Resolução

CNE/CP n. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define ainda que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente com um olhar voltado para a diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro ponto a ser destacado, paira sobre a implementação do Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 10.172/2001. A Educação Especial como uma das modalidades de ensino, recebe diretrizes, objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Neste documento, destaca-se um grande avanço para a década, a construção de uma escola inclusiva que garanta e atenda à diversidade humana (BRASIL, 2001). Ele destaca a valorização e permanência dos alunos em classes regulares, sanando a nocividade do encaminhamento para classes especiais, àqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esse, deve ser reservado um maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não os separar como se necessitassem de atendimento especial (BRASIL, 2001, p. 65).

Por outro lado, o Plano ainda advoga que há uma necessidade ímpar de se ter professores preparados para atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, era importante: a) Incluir nos currículos de formação de professores, no nível médio e superior, nele incluindo-se o curso de Pedagogia, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais; b) Incluir e ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. c) Incentivar, durante a década, a realização de estudos e pesquisas, especialmente pelas Instituições de Ensino Superior, sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem (BRASIL b, 2001).

O texto tratado no Plano Nacional de Educação, deixa clarificado o dever das Instituições de Educação Superior, no tocante à formação de profissionais qualificados para atuarem com pessoas com necessidades especiais. A direção apontada é a formação de professores em Instituições de Ensino Superior e a necessidade de disciplina que incluam a educação especial, tanto nas licenciaturas quanto nos demais

cursos de instituição como meio para a inserção social do sujeito. “A educação, a religião, a família, a política e o trabalho são inserções importantes, por meio dos quais o indivíduo situa-se na sociedade, bem como no grupo social e na classe social” (IANNI, 2002, p.32).

Desta mesma forma, o parecer CNE/CP nº 9/2001, reforça que a educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001b, p. 26).

No ano de 1996, foi enviado a todas as Instituições de Ensino Superior o Aviso Circular nº 277-MEC/GM, onde sugere que os encaminhamentos cabíveis para o processo de ingresso do aluno portador de necessidades especiais no Ensino Superior, e em especial no concurso vestibular, e chama atenção para as instituições desenvolverem ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura, da capacitação de recursos humanos, de modo a atenderem a uma permanência de qualidade a esses alunos. Outro documento apresentado nesta teia legal, foi à edição da Portaria nº 3284/2003-MEC/GM, que dispõe sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas assegurarem condições básicas de acesso e permanência aos alunos portadores de deficiências. Determina que na avaliação das condições de oferta de cursos superiores para autorizá-los, reconhecê-los e renová-los, sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências.

Quanto ao Aviso Circular nº 277/1996-MEC/GM, no primeiro instante verifica-se que o termo “sugere”, se apresenta como intencionalidade no processo de ingresso do aluno portador de necessidades especiais no Ensino Superior, ou seja, não como algo de obrigatoriedade, apenas sugestivo, cabendo as Universidades tanto públicas quanto privadas acatarem ou não. Na edição da Portaria nº 3284/2003, o encaminhamento apresentado por essa Portaria, assegura e imputa a responsabilidade às Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas de garantirem condições básicas de ingresso, como também de permanência aos alunos portadores de deficiências que a partir desse preceito sejam incluídos no ato de autorização, de reconhecimento e de renovação dos cursos superiores e que hajam itens prescritos nos critérios avaliativos que promovam e garantam a acessibilidade de pessoas

portadoras de deficiências. Com isso, as Instituições de Ensino Superior, tanto públicas como privadas devem apresentar o cumprimento desses itens, entendendo que na falta do cumprimento dos mesmos as Instituições são penalizadas.

Em 2002, por intermédio da Lei n. 10.436 que preconiza no caput do seu artigo 4º que caberá aos sistemas de ensino, nas esferas educacionais federais, estaduais e municipais e do Distrito Federal, garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, tanto no nível médio quanto no superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, de conformidade com legislação em curso. Cabe destacar que a Língua Brasileira de Sinais, conforme destacada no parágrafo único desta Lei não deve substituir a parte escrita da língua portuguesa. O Decreto nº 5626/2005 que regulamenta essa Lei visando o ingresso à escola das pessoas surdas, dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como parte integrante da matriz curricular, onde caberá aos professores, intérpretes e instrutores se qualificarem, tendo como instrumento o uso e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Ainda como continuação dessa teia legal, o Ministério de Educação e Cultura/MEC por meio da Portaria n. 2678 de 2002, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, entendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendação para seu uso em todo território nacional.

Em detrimento aos dois dispositivos legais, o primeiro, destaca a inclusão da Língua Brasileira de Sinais em todas as esferas do ensino Federal, Estadual, Municipal e do Distrito Federal para que possa vir dar condições aos alunos surdos de terem comunicação para o processo de interação e aprendizagem. Além dessa Lei Brasileira de Sinais-LIBRAS, é fazer um paralelo entre tais títulos, ressaltando que a Portaria de n. 2678 de 2002, destinada aos cegos, nesse aspecto o descaso dispensado aos cegos, no nosso olhar, visto ser colocada na hierarquia de documentos o tratamento de "Portaria", e não a instituição de Lei como é tratada a dos surdos. Percebe-se que estamos diante de uma dicotomia entre duas modalidades de deficiências: surdos e cegos. Contudo, enquanto, a segunda deficiência está sendo alocada em uma Portaria e não como força de Lei. Isto coloca em desvantagem os alunos cegos em relação à outra deficiência, o seja, dos alunos surdos, pois não há nenhuma evidência obrigatória de inclusão de qualquer disciplina

na composição das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas, como LIBRAS, aprova apenas diretrizes e normas para seu uso em todas as modalidades de ensino, ficando assim a decisão da inclusão por conta das Instituições de Ensino Superior nos seus diversos cursos da área.

Em 2003, é implementado pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros “para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade” (VIEIRA, 2013, p. 265-266).

De acordo com Vieira (2013), em 2006 foi aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário. Nessa Convenção ficou estipulado que os Estados-partes desse tratado se comprometem em adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção. No artigo 24, que trata sobre a Educação ficou acordado que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para a concretização deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão: De acordo com o mesmo autor:

- a) Assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com o desenvolvimento máximo da personalidade e dos talentos e criatividade das pessoas com deficiência, assim como suas habilidades;
- b) Assegurar às pessoas com deficiência que não sejam excluídas do sistema educacional geral sob qualquer pretexto que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
- c) Assegurar às pessoas com deficiência a possibilidade de aprender as habilidades necessárias à vida e ao desenvolvimento social, a fim de facilitar-lhes a plena e igual participação na educação, como membros da comunidade, devendo os Estados Partes tomar as medidas adequadas;
- d) Tomar medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes que atuarão em todos os níveis de ensino. Esta capacitação deverá incorporar a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoio para pessoas com deficiência.
- e) Os Estados Partes deverão assegurar ainda que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de:

ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

A partir do ano de 2007, o Ministério da Educação e Cultura lança o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação-PDE, tendo como eixos a formação de professores para educação especial, a implantação das salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, para acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola daqueles favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada-BPC. No documento do Ministério da Educação e Cultura-MEC, no Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas são reafirmados à visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (MEC/PDE, 2007, p. 09).

Com os movimentos sociais em aceleração e as ações internacionais em apoio, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, surge então para atender a esses movimentos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB, englobando as transformações políticas, sociais e educacionais em pleno desenvolvimento.

Essa nova Lei foi construída nos ideais de redemocratização do país. Segundo esse documento, a educação brasileira passou a congrega todos os níveis de ensino, os quais foram realinhados como ensino básico (ensino infantil, fundamental e médio) e ensino superior, além da educação de jovens e adultos e a educação especial (BRASIL, 1996).

Particularmente, em relação à educação especial no Capítulo V - Da Educação Especial, artigo 58, definida como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

Nesta Lei, o Estado tem o dever de fornecer serviços de apoio a esses alunos no interior das escolas regulares ou serviço especializado em ambientes fora dessas escolas quando essa participação não for viabilizada, contudo mantendo como objetivo central a ampliação do atendimento dessa população dentro das escolas regulares (BRASIL, 1996, p.21).

O artigo 59 desta Lei trata, como ponto central, da preparação de professores com especialização adequada em nível médio ou superior [...] assim como professores do ensino regular preparados para a integração [...]. Essa questão provoca a discussão das habilitações específicas da Pedagogia, também em Educação Especial e inclusive por categoria de deficiência, refletindo, a partir daí, sobre as pressões advindas das diversas discussões sobre a revisão da formação do pedagogo (do docente), de um lado, e das indicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, de outro, ambas, de posições diferentes, enfraquecendo a ideia de formação de um especialista em educação especial com habilitação da Pedagogia.

Como se constata, muitos são os mecanismos legais que asseguram os direitos das Pessoas com deficiência tanto no âmbito internacional como nacional. Obviamente que os marcos legais devem ser aplicados e cumpridos na prática humana, em instituições de ensino e no exercício da profissão do pedagogo.

Portanto, é relevante focalizar o momento em que a educação especial e a educação inclusiva estão contidas nas legislações, em documentos oficiais como Convenções, Portarias, Decretos, Tratados e outros documentos legais e como são tratadas por intermédio desses marcos políticos legais nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas

### **2.3. Análise dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas a partir dos Marcos Político-Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva.**

Neste item, será apresentada uma análise sobre os Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, caracterizando a partir dos dados obtidos nesses Projetos. A análise está dividida em três momentos distintos: **no primeiro momento**, a elaboração de um quadro (ver quadro n: 1), contendo as principais informações que situaram o curso de Pedagogia; **em um segundo momento**, foi realizada uma análise

de conteúdo, tendo como bússola organizacional as seguintes categorias: 1) Objetivo do curso; 2) Perfil do Egresso que se pretende formar; 3) Justificativa de construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/FACED; políticas e documentos norteadores utilizados para a construção desses Projetos; 4) As matrizes Curriculares e por último será feita uma análise da categoria: 1) Acessibilidade (Acessibilidade comunicacional; Acessibilidade digital; Acessibilidade instrumental) e finalizando apresentamos o número de referências disponibilizadas na Biblioteca setorial do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação para atender a área de Educação Especial e Educação Inclusiva.

O quadro n. 1 refere-se à análise inicial dos Projetos Pedagógicos do Curso-PPCs, com informações tiradas a partir do estudo desses Projetos coletados no âmbito da Faculdade de Educação e na plataforma e-Mec. Tais informações foram ordenadas mediante as seguintes categorias: 1) Nome da Instituição de Ensino Superior; 2) Nome do curso; 3) Modalidade do curso; 4) localização do curso e 5) data da vigência dos Projetos Pedagógicos

Nos quadros n. 2 e 4, foram apresentados os objetivos de cada Projeto Pedagógico analisado, como também o Perfil do Egresso para uma melhor visualização.

Para análise dos resultados neste capítulo, foi empregada a análise de conteúdo de documentos. Conforme sugerido pelos autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) a etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É a condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência, May (2004), relata que os documentos não existem de forma isolada, visto precisarem ser situados em uma estrutura teórica, onde para que seu conteúdo seja entendido.

De acordo com Chizzotti (2006), a análise de conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais por meio de elementos mais simples do texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras, ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém

sentidos e significados, latentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

O passo seguinte no processo de análise documental é caracterizar os marcos políticos legais. Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas. “Por fim, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos” (SÁ et al, 2009, p. 4).

Diante dessa realidade e sendo a Universidade um lugar que promove o desenvolvimento das questões sociais, dessa forma a construção dos Projetos Pedagógicos, é definida em decorrência do contexto vigente e, conseqüentemente, influenciada pelos processos históricos, políticos, econômicos e sociais, que permeiam a construção da identidade e do papel de cada Instituição Superior. No caso específico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, na composição de seus projetos pedagógicos do curso, no período de 1994 a 2015.

Iniciada a busca pelos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, foram verificados os sites da Universidade e o site da Faculdade de Educação local onde se encontra alocado o curso de Pedagogia. Foram verificados, ainda, os arquivos dessa Faculdade na Pró-Reitoria de Ensino e Graduação-PROEG. A caminhada não foi nada fácil e por ter sido intensa e constante, a tentativa de encontrar outros Projetos Pedagógicos no período de 1994 a 2016 do Curso de Pedagogia, foi angustiante, visto o retorno não ser tão satisfatório. Assim, após idas e vindas, procuras e insistências, o resultado da pesquisa apresentou a existência de dois Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

As considerações deste tópico justificam a pesquisa e a análise aqui trazida, a partir dos Marcos Político-Legais da Educação Especial à Educação Inclusiva, amparados em documentos internacionais e a incidência desses documentos nas legislações brasileiras e do lugar ocupado por esses marcos Político-Legais da

Educação Especial à Educação Inclusiva e o cumprimento desses Marcos nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

**Quadro 1- Vigência do PPC do Curso de Pedagogia**

<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>Curso</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Data da Vigência dos PPC</b>	<b>Natureza Jurídica</b>
Universidade Federal do Amazonas	Licenciatura em Pedagogia	Presencial	1995	Pública
Universidade Federal do Amazonas	Licenciatura em Pedagogia	Presencial	2008	Pública

Fonte: Própria Autora

O quadro acima trata apenas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, não havendo em nenhuma das datas mencionadas uma Licenciatura em Educação Especial na Faculdade de Educação/UFAM. Os cursos de Pedagogia nas datas indicadas no quadro n.1, não se enquadram na modalidade a distância nem semipresencial, ambos são presenciais. Outro fato que aqui merece ser destacado é a vigência de tempo da implementação de um projeto para outro. Da construção de um Projeto Pedagógico para o outro passaram-se treze anos, um longo espaço de tempo para acompanhar as mudanças aceleradas que o país passava em termos de política, economia e educação.

**Quadro 2 - Identificação Profissional do Egresso de Pedagogia**

<b>DIRETRIZ</b>	<b>PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFAM -1995</b>	
	<b>OBJETIVO DO CURSO</b>	<b>PERFIL DO EGRESSO</b>
No ano de 1995 ainda não havia	Formar o pedagogo para participar nas múltiplas dimensões do trabalho pedagógico- pedagogo-docente e especialista;	Habilitações oferecidas (Universidade do Amazonas)  Formar o Pedagogo preparado para atuar com as habilitações em: Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau;

Diretrizes Curriculares Nacionais	Compreender criticamente a realidade educacional para transformá-la; Promover a emancipação humana; Garantir as condições necessárias para formar o educador para as funções da docência (formação básica comum) e de Especialista para o apoio ao Ensino e Gestão Escolar.	Habilitação Integrada em Orientação Educacional e Supervisão Escolar;  Habilitação Integrada em Administração e Inspeção Escolar e;  Habilitação Integrada das matérias pedagógicas do 2º grau (acrescentada pela Resolução n.2/1997 do CONSEP/UA
-----------------------------------	---	---

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação 1995 - UFAM

Observa-se nesse segundo quadro quanto à categoria Objetivo do Projeto Pedagógico de 1995 do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, que direciona a formação do Pedagogo atuar em várias situações pedagógicas, onde, o Pedagogo é docente e ao mesmo tempo se torna especialista, ou seja, uma dupla formação que o conduz tanto ao exercício do magistério, mais também a ser o técnico em sua atuação como especialista, conduzindo a uma certa confusão na sua identificação profissional. Imputa, também, a esse profissional a capacidade de compreensão crítica da realidade educacional, a fim de propiciar as mudanças necessárias para que hajam as transformações da sociedade onde se encontra inserido. Indica ainda, que o Pedagogo da Faculdade de Educação deverá receber uma formação para a docência e uma formação básica comum, ou seja, somente de professor, sem nenhuma outra formação direcionada para atuar com pessoas com necessidades especiais, e destaca ainda, uma formação de Especialista para o serviço de apoio ao ensino, uma espécie de colaborador, e como especialista na função técnica de Gestor escolar.

Quanto à categoria perfil do Egresso, o Curso de Pedagogia da FAGED segue o objetivo traçado, onde mantém as habilitações específicas e rompe com base de sustentação dessa formação, passando a oferecer habilitação para o Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau e Habilitação Integrada das matérias pedagógicas do segundo grau.

A construção desse projeto Pedagógico segue os preceitos determinantes da Resolução ainda de 1969, que privilegiava a existência das habilitações. Àquelas destinadas à formação de profissionais denominados especialistas em assuntos educacionais caracterizam-se, então, como bacharelados.

Tal objetivo deriva de cumprir o contexto político e econômico da época. O ano de 1990 foi muito intenso em relação aos movimentos de reformas políticas educacionais. Segundo Campos (2004), essas reformas educacionais iniciadas nas décadas de 1990, dentre elas a formação dos professores, precisam ser compreendidas como parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada “agenda neoliberal” promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação.

A partir desse momento, partiu-se para a análise da segunda categoria a da justificativa de construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Em 1995. O curso de Pedagogia passa por mudanças a partir da Reforma do Ensino Superior, Lei nº 5.540/1968 e atendendo as demandas sociais, políticas e econômicas vigentes e por determinação das leis que modificaram os currículos dos Cursos Superiores no Brasil, há no país uma mobilização de docentes, discentes e dirigentes de Faculdades de Educação, na busca de alcançar o que determinava essa Reforma.

Frente a esse novo momento o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFAM, teve que se adequar a recém implantada política nacional de educação que segundo afirma Germano (1993) a política educacional trazida pelo Regime Militar pautou-se ainda, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada “teoria do capital humano”. Nesse sentido, tentou estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção.

O sistema de Ensino no Brasil foi reestruturado conforme determinação político-econômica do período. A partir deste instante resulta a concepção dicotômica e tecnicista que se apresenta no modelo dos cursos de Pedagogia no Brasil. O curso de Pedagogia passou a ser predominantemente um formador dos nominados especialistas em educação, com as habilitações em Orientação, Supervisão, Administração e Inspeção.

Conforme discussão no colegiado de curso do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, registrado em ata, em 1999, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação para responder e concretizar essas mudanças, passa por uma reformulação de sua grade curricular, onde reuniu professores e alunos desta Faculdade para dar uma direção a ser atribuída à formação do educador da Faculdade de Educação, com a participação e

propostas pelos educadores da própria Faculdade e, finalmente, buscou analisar as reflexões construídas sobre a identidade do curso de Pedagogia e a sua função social no momento histórico brasileiro, e com o olhar maior direcionado a Região Amazônica.

Na apresentação de sua justificativa o Projeto Pedagógico de 1995, não inseriu no seu texto nenhuma referência sobre a temática da Educação Especial nem em seus objetivos, nem tampouco no perfil do egresso a ser formado.

Com relação à categoria Matriz Curricular, a Resolução nº 05/1995 do Conselho de Ensino e Pesquisa, aprova a reformulação do Currículo Pleno do curso de Pedagogia e fixa o prazo para extinção do Currículo Pleno estabelecido por meio das Resoluções n. 10 e 10ª/1976-CONSUNI. Dessa forma, dentro das questões voltadas para o ensino, aponta-se para a inserção de disciplinas na matriz curricular do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação /UFAM.

A partir da Declaração de Salamanca em 1994, que apregoa a inclusão dos alunos deficientes nas classes de ensino regular, o que se pressupõe, no mínimo, é que haja professores com uma formação por parte dos profissionais da educação, especialmente do Ensino Fundamental, para atuar com alunos que possuem alterações orgânicas, sensoriais e mentais que poderão interferir em seu processo de escolarização. Mediante esse preceito, é imperativo que se apresente no Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas ações que promovam uma formação voltada para qualificar esses profissionais do curso de Pedagogia para atuar com esses alunos dentro da especificidade de cada um.

No quadro abaixo são apresentadas as disciplinas oferecidas no currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação no Projeto Pedagógico do ano de 1995 e suas respectivas ementas.

De acordo com Freitas e Moreira (2011, p. 65, apud SABINO 2012) entende-se o currículo a partir de todas “as experiências de conhecimento proporcionadas aos alunos”. Assim, analisar as grades curriculares é uma forma de voltar para as práticas que a Universidade vem executando na tentativa de contemplar as determinações legais em relação à grande diversidade em sala de aula.

**Quadro 3 - Inclusão como Tema Optativo no Currículo**

N.	DISCIPLINA	TIPO	EMENTÁRIO
01	Educação Especial: Fundamentos, Pressupostos e Organização. Carga horária:	OBRIGATÓRIA	Educação Especial: Conceito. Histórico. Princípios; e objetivos; Clientela. Formas de Atendimento. Política Nacional de Educação Especial. Estrutura. Organização e Legislação. Modalidades Alternativas e abordagens educacionais na escola especial e regular. Cidadania. Democracia e Educação Especial. Realidade Amazônica. Educação especial e preparação para trabalho interdisciplinar na Educação Especial.
02	Educação do Indivíduo com Necessidades Especiais	OPTATIVA	Conceitos fundamentais do deficiente e do excepcional. Fases do desenvolvimento da educação e do deficiente. O deficiente e as relações políticas e sociais. Características gerais do indivíduo com necessidades especiais e processo de identificação. Como programar para crianças com necessidades especiais. Programas preventivos e educacionais.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação -1995/ UFAM

A primeira iniciativa tomada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC/ Secretaria de Educação Especial/SEESP, com relação ao aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior surgiu da Portaria nº 1793/1994, que **recomenda** (grifo nosso) a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas.

O que salta aos olhos dessa Lei é que não há uma obrigatoriedade em inserir a disciplina em destaque, já apresentando um descaso, quando apenas recomenda e não determina a inserção dessa disciplina ou de uma outra.

Vale ressaltar, que o Projeto Pedagógico de 1995, cumpre o sugerido pela Portaria nº 1793-MEC/SEESP de 1994, acrescentando na composição de sua matriz uma única disciplina obrigatória direcionada para Educação Especial: **Educação Especial: Fundamentos, Pressupostos e Organização** (grifo nosso), contudo essa disciplina apresenta um ementário carregado de conteúdos, ou seja, de cunho muito teórico, sem oferecer sequer uma prática ou uma pesquisa que aproxime mais o

acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da realidade da Educação Especial e dos alunos com necessidades especiais.

Quanto à segunda disciplina Educação do Indivíduo com Necessidades Especiais, ela se apresenta incluída na matriz curricular de 1995 como uma disciplina optativa, portanto o acadêmico poderá fazer essa disciplina ou simplesmente ignorá-la. A disciplina quando enquadrada como optativa, poderá ser oferecida no semestre, contudo, isto dependerá da procura por matrícula por parte dos acadêmicos para cursá-las.

Portanto, a partir da análise desses dados, nota-se que a formação do Pedagogo no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do ano de 1995 não apresenta o esse profissional como professor pesquisador, infelizmente, pois isso não é prioridade, conforme está descrito no quadro n.2, dos objetivos, no Perfil do Egresso, na justificativa e na composição das grades curriculares do curso do ano de 1995.

Nesse sentido, os desafios da ação docente requerem que o professor esteja predisposto a aprender, inovar, recriar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar (ANDRE; PESCE, 2015). Por essa razão, a presença de disciplinas para a Educação Especial/Educação Inclusiva, que desenvolvam a competência de pesquisar, refletir, recriar e investigar no currículo de formação desse Pedagogo para atuar como docente na Educação Especial é tão importante quanto a presença de disciplinas básicas.

Assim, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de 1995 não apresenta uma formação que contemple a Educação Especial em seu currículo, apesar da inclusão de uma disciplina obrigatória em sua matriz curricular, a mesma apresenta apenas um emaranhado de conceitos sem investir para uma discussão maior sobre as temáticas de Educação Especial e Educação Inclusiva no campo da prática, portanto sem oportunizar uma formação mais direta desse Pedagogo no campo da docência que os qualificassem para atuar nas escolas com estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

A Resolução 014/1999 do Conselho de Ensino e Pesquisa-CONSEP, autoriza a reformulação do currículo de Licenciatura Plena em Pedagogia, modificando a Resolução nº 5-CEG/CONSEP, de 25/05/1995, considerando a proposta resultante da avaliação do currículo implantado em 1995, para uma nova Reformulação do curso de Pedagogia, a qual está adequando o currículo e a nomenclatura para titulação dos

profissionais do ensino aos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 - LDB.

Na reformulação curricular foram mantidas as disciplinas de Educação Especial: Fundamentos, Pressupostos e Organização como disciplina complementar obrigatória e a disciplina Educação do Indivíduo com Necessidades Especiais, como uma disciplina complementar optativa.

Ainda na Resolução nº 014/1999, foram implementados os Núcleos Temáticos, a Iniciação Científica e a Prática Pedagógica, cujas temáticas versavam sobre Educação Brasileira e Amazônica e a Formação do Profissional da Educação como Educador e ou como Especialista.

Esses núcleos criados para fazerem parte do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, deixam a entender a ausência de um eixo que contemplasse as temáticas de Educação Especial e Educação Inclusiva, e ainda, não retrata que formação de educador seria essa e para quem se destinaria, mais apresenta, de forma esclarecedora, a figura do Especialista, mais uma vez destacando esse profissional da educação. Institui, ainda, as Normas Regulamentares do Estágio Supervisionado, que tinha como finalidade promover a inserção dos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na profissão do Magistério, visando sua integração à divisão social e técnica do trabalho.

O Estágio Supervisionado direcionava-se para o Magistério, sendo obrigatório para a Formação de Docentes para o Magistério das 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e, em um segundo momento, como Estágio Supervisionado propriamente dito para Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, sendo obrigatório, também, para todos que optassem para realizar, como complemento de Habilitação, a Formação do Profissional da Educação nessas habilitações.

Apesar da nova Reformulação das grades curriculares virem se concretizando, por intermédio de Resoluções, não há nenhuma alteração nos textos do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do ano de 1995, que modifique e comece a apresentar em seu conteúdo uma preocupação maior em contemplar a Educação Especial e a Educação Inclusiva, como um dos princípios necessários para a formação do alunado de Pedagogia e que o desafie a penetrar no mundo da Educação Especial/Educação Inclusiva, para que perceba esse universo como fazendo parte da sua formação e do processo da diversidade ao qual está inserido, e não somente o

consolo de ter nesse Projeto Pedagógico uma disciplina obrigatória para que apenas entenda os conceitos, os fundamentos e organização em relação a Educação Especial/Educação Inclusiva e satisfaça o cumprimento de uma Lei.

O Decreto nº 3.298/1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência, e a Educação Especial é definida como uma modalidade transversal devendo perpassar por todos os níveis e modalidades de ensino.

Neste sentido, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas não apresentou nenhum destaque na justificativa e reformulação do Projeto Pedagógico de 1995 e, quanto ao Projeto Pedagógico de 1999, apenas reformulou-se algumas disciplinas, sendo mantidas as disciplinas já contempladas no Projeto Pedagógico do ano de 1995. Uma disciplina para Educação Especial como obrigatória e outra para necessidades especiais em caráter optativo, nada mais acrescentando em relação à Educação Especial, ou seja, a construção de um novo objetivo, um novo perfil de egresso e uma justificativa que contemplasse a Educação Especial e a Educação Inclusiva, como parte nesse projeto da formação do Pedagogo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e, nas suas reformulações, tratou apenas de apresentar a inclusão de disciplinas para atender a Lei nº 1793/1994, que tratava de recomendar a inclusão de uma disciplina voltada para o aluno com necessidades educacionais especiais.

Quanto à categoria de acessibilidade, em 1996, o Ministério da Educação e Cultura enviou um Aviso Circular nº 227-MEC/GM, que sugere encaminhamentos para receber o aluno com necessidades especiais no Ensino Superior, principalmente pelo vestibular, e alerta sobre a questão para que as Instituições de Ensino Superior desenvolvam ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura, de capacitação de recursos humanos, de modo que atendam uma permanência de qualidade a esses alunos. Uma nova iniciativa oficial ocorre por intermédio da Portaria nº 1.679/1999, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições.

Quanto ao cumprimento deste Aviso Circular, o que colhemos por intermédio de documentos relativos ao vestibular, a partir do recebimento deste documento, enviado a Universidade Federal do Amazonas, é que o processo já era utilizado pela

Comissão que coordenava o vestibular, concretizado por meio de provas elaboradas em Braille por professores da própria Instituição de Ensino Superior, para os cegos e quanto aos surdos , segundo registros colhidos junto a mesma Comissão, os candidatos realizavam suas provas em sala separada na presença de uma intérprete, onde a correção dessas provas era tratada de conformidade com a limitação desses candidatos com deficiências.

O Projeto Pedagógico de 1995 não previu nenhuma ação no transcorrer de sua construção que apontasse ações para o processo de recebimento desse alunado com deficiência. Não existem dados oficiais por parte da Faculdade de Educação, sobre o número de ingressos de alunos com deficiência e da permanência dos mesmos e, por raramente, possuem um serviço de apoio a estes alunos.

Quanto a Portaria nº 1.679/1999, do Ministério da Educação e Cultura, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, não apresentou em sua organização um quesito sequer que falasse sobre a questão da infraestrutura para acessibilidade. A Faculdade de educação da Universidade Federal do Amazonas, apenas apresentava em sua estrutura física, banheiros adaptados para a acessibilidade de pessoas com deficiências, não havia a presença de pisos táteis, nem tampouco rampas de acessibilidade nos auditórios, apenas a presença de escadas, com algumas salas de atendimento no piso superior.

Sabemos que por meio dos dispositivos legais apresentados constata-se esse direito legitimado no processo educacional desse alunado, dessa forma promover o acesso ao ensino não é um ato de caridade, ou concessão do Estado e, sim, um dever. Este dever faz parte do domínio do Estado enquanto Instituição Governamental que regula e administra uma nação. Entretanto, o cumprimento dessas atribuições imputadas ao Estado não é concretizado de forma pacífica e tranquila, por enfrentar diferentes interesses sociais, políticos e econômicos.

Bobbio (2004), relata que, o direito de um cidadão perpassa como um fenômeno social, construído historicamente pelo próprio homem, mas também problematiza que as “boas intenções”, refletidas nesses documentos legais, nem sempre são cumpridos na realidade.

O que se constatou é que toda a construção do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas do ano de 1995 só direcionou suas reformulações em direção às grades curriculares, pouco se preocupando em apresentar mudanças relativas à formação de um Pedagogo voltado

para as práticas no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva, limitando-se apenas numa formação básica para o Magistério, atribuindo maior ênfase nas habilitações para especialistas da educação e para que atendesse as novas exigências de uma formação que fosse capaz de suprir o mercado de trabalho e o novo projeto mercadológico implantado pelo capitalismo que exigia essa formação imediata e mais útil na realização de seus propósitos.

Em um estudo realizado por Bueno no ano de 2002, sobre a Educação Especial nas Universidades Brasileiras, por intermédio de uma pesquisa, foram consultadas Universidades de porte e de grande tradição no campo da educação, a única ausência notada refere-se à Universidade Federal de Minas Gerais. Além dessa, segundo o autor, nota-se a ausência, entre as públicas, da Universidade Federal do Amazonas, da Universidade Federal do Piauí e da Universidade Federal de Goiás, os três Estados não representados na pesquisa. A grande maioria das demais Universidades públicas respondeu ao questionário, assim como as Universidades privadas de longa tradição, com exceção da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa afirmou que a Universidade Federal do Amazonas não respondeu ao seu questionário, demonstrando assim que nada tinha em relação à Educação Especial e Educação Inclusiva nos currículos de 1995 e 1999, o que não espelhava a realidade, visto que o Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, já contemplava em sua grade curricular duas disciplinas com essas temáticas (Quadro n. 3).

Assim sendo, percebe-se os dilemas ao longo desses treze (13) anos de existência deste Projeto Pedagógico, ressaltando que quase nada avançou em direção a Educação Especial e Educação Inclusiva, e em relação aos seus objetivos, à formação do egresso do Curso de Pedagogia e a construção de textos que justificassem as mudanças necessárias para contemplar as legislações que se reportavam a Educação Especial e Educação Inclusiva, durante esse período. Assim, a constituição desse Projeto Pedagógico, deu-se com sucessivas alterações, não modificando o Projeto, na sua essência, e sim exclusivamente nas grades curriculares, e sem ainda estabelecer mudanças que apresentem conhecimentos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, posto que, o Projeto Pedagógico de 1995 do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, prossegue sem a inserção dessas temáticas no corpo do texto do Projeto.

**Quadro 4 - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**

DIRETRIZ	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE EDUCAÇÃO - 2008	
	OBJETIVO DO CURSO PEDAGOGIA DA FACED	PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED
Diretrizes Curriculares Nacionais N.01/5/2008	<p>Geral: Formar o Pedagogo para atuação profissional como professor na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de rigorosa fundamentação e exercício metodológico, na investigação e atuação no campo educacional/pedagógico de formação e escolarização da criança; Formar o pedagogo para melhor compreensão da realidade;</p> <p>Formar o Pedagogo para o Planejamento; implementação e avaliação de projetos educacionais e pedagógicos; Formar o Pedagogo para a prática da gestão democrática e do trabalho escolar.</p>	<p>O Egresso do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas se configura pela apropriação e objetivação de domínios teóricos, pedagógicos e metodológicos, dinamizados no exercício teórico-prático das práticas pedagógicas em âmbito de instituições educacionais escolares e não escolares.</p> <p>Destaca o trabalho de gestão do trabalho escolar; A docência é definida como princípio estruturante da formação do Pedagogo.</p> <p>O perfil do Licenciado em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFAM deverá contemplar consistente formação teórica e metodológica, saberes e práticas articuladas. Organicamente ao longo do curso, por meio da apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógicos imbricados investigação educacional, a docência e gestão dos processos escolares.</p>

Fonte – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação–2008-UFAM

No Quadro n: 4 trata-se do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do ano de 2008 que foi instituído a partir do surgimento das Diretrizes Curriculares, pois se constituíam como uma formulação curricular para todos os cursos de licenciatura e modalidades de ensino no País. Após a promulgação da Lei nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional - LDB, essas Diretrizes vieram em substituição aos currículos mínimos que vigoravam até a implantação dessa Lei e que estabeleciam a unidade nacional curricular de forma mais rígida (disciplinas obrigatórias, para todo o país).

Sobre essa questão, a formação do Pedagogo, a Lei nº 9394/1996, impulsiona a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura-MSESU/MEC, a qual por meio do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, iniciou o processo de mudança curricular, solicitando às Instituições de Ensino Superior - IES o

encaminhamento de propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação.

De conformidade com o edital n. 4 de dezembro de 1997, as Diretrizes Curriculares têm por objetivo direcionar as Instituições de Ensino Superior para que possam proceder a organização dos seus programas de formação, permitindo flexibilidade e liberdade na construção dos currículos plenos e privilegiando o direito de optar por áreas do conhecimento, ao invés de só estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem ainda contemplar a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, justificando os objetivos e demandas existentes na sociedade. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura em Pedagogia, definidas agora por meio da Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006, sob a égide do Conselho Nacional de Educação-CNE emergiu, novamente, o debate em torno da identidade do curso de Pedagogia e da sua finalidade profissionalizante, agora implementada como uma Licenciatura (BRASIL, CNE/CP, 2006).

De acordo com essa premissa em relação ao campo de atuação do Pedagogo, o curso de Pedagogia como Licenciatura, atende o inciso VII do art. 3 da Lei n.º 9394/1996, sendo assegurada a formação específica do Pedagogo em nível superior, conforme fora indicado nos termos dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, como está na Resolução n.º 1/ 2006.

Anterior a esses Pareceres e as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, o Parecer n.º 9/2001, do Conselho Nacional de Educação/CP, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Estabelece que a educação básica deve ser inclusiva, para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Passando a exigir que a formação dos docentes nas diferentes etapas, inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.

A Faculdade de Educação, com um olhar sobre os vários preceitos legais e requerimentos que indica a questão de recursos humanos, mudanças curriculares, ajustes estruturais, logísticos, tecnológicos, teóricos e metodológicos, direcionou o curso de Pedagogia para essa nova configuração imputando um novo olhar e uma reflexão acerca da definição dos campos “pedagógicos”, apresentados particularmente pelas diversas modalidades onde o Pedagogo deve atuar, como na

Educação Especial, na Educação de Jovens e Adultos, na modalidade-formato da Educação a Distância.

Mediante a este novo cenário imputado pelas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia n. 01 de 2006-CNE, o novo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (2008) nos estudos e discussões da comunidade Facediana, foi considerado, que as modalidades escolares, como Educação Especial e Educação Indígena devem ser contempladas na composição da nova matriz curricular do curso, no sentido de favorecer a especialização de conhecimentos, metodologias e práticas, voltadas para atender a diversidade e inclusão de sujeitos dos contextos socioculturais decorrentes do desenvolvimento de abordagens pedagógicas especiais.

Considerando a Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, e ainda considerando a necessidade de aprovar a reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, modalidade, Licenciatura, oferecido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas no município de Manaus, a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação-PROEG, por meio da Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprova a reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFAM, por intermédio de edição da Resolução n. 38 de outubro de 2008.

Visando atender ao pleito de reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, modalidade Licenciatura, elaborado pela Coordenação do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação do Município de Manaus, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, a Câmara de Ensino de Graduação, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, regulamenta o novo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade pela Resolução n. 40 de outubro de 2008, aprovado anteriormente pela Resolução n. 38 de outubro de 2008.

Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, de acordo com a Tabela 5 na categoria objetivo do curso esse projeto ao contrário do de 1995, e após diversos encontros de estudos, reflexões e formulações, dos docentes, técnicos administrativos e discentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e em atendimento a essas novas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia n. 01 de 2006-CNE/CP, deliberaram pela formação do Pedagogo, como licenciado na

docência da Educação Infantil, na Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Democrática do ambiente escolar e não escolar, portanto, como mostra o objetivo na Tabela nº 5, ele vem atender a esta deliberação direcionando a formação para docência, a qual prepara o Pedagogo para o exercício da docência na Educação Infantil, e para atuar também no Ensino Fundamental e na atuação do campo educacional/pedagógico de formação e escolarização da criança e para um melhor entendimento da realidade, prepará-lo para o planejamento, implementação e avaliação de projetos educacionais e pedagógicos e ainda formar o Pedagogo da Faculdade de Educação para a prática de uma gestão democrática e do trabalho pedagógico.

Quanto ao perfil profissional os egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, atribuem maior ênfase a docência que é definida como princípio estruturante da formação do Pedagogo e de gestão do trabalho escolar que realizam na práxis educativa e escolar, destacando a gestão da Educação Infantil e Anos Iniciais, por conseguinte, apresenta que o egresso do curso de Pedagogia se configura particularmente para a docência e para a gestão do trabalho escolar que se realizam na práxis educativa e escolar.

O Projeto Pedagógico de 2008 da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, institui como o princípio estruturante da formação do Pedagogo que o egresso deste curso deve estar apto para atuar em vários momentos, dentre eles destacam-se dois itens que estão mais diretamente relacionados com esta pesquisa: o primeiro trata da análise de problemas socioculturais e educacionais visando à formulação de proposições educacionais e pedagógicas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas e políticas; o segundo relata que deve desenvolver consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza: ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais e classes sociais, religiões, necessidades especiais e escolhas sexuais entre outras.

Na continuidade, ainda sobre a análise ao perfil do egresso, a pesquisa constatou que o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas prevê, no caso das modalidades especiais de ensino, que a formação do Pedagogo da Faculdade de Educação contemplará fundamentos e abordagens pedagógicas da Educação Especial. E ainda, a formação do Pedagogo nas estruturas de fundamentação e de abordagens

pedagógicas específicas, visam favorecer a atuação pedagógica inclusiva e afirmativa, na compreensão, interpretação e formulação de processos pedagógicos específicos para os sujeitos definidos nas abordagens e modalidades de ensino á mencionadas.

Em relação à configuração do Perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, essa perspectiva visa à constituição de estruturas orientadas para que o Pedagogo esteja apto a favorecer a inclusão social dos sujeitos indígenas, com necessidades especiais e jovens, por meio de uma postura política pedagógica afirmativa, pautada na constituição de processos identitários de valorização dos saberes, modos de vida e condições de desenvolvimento e socialização; participar de grupos de pesquisa e desenvolvimento de alternativas pedagógicas, didáticas e tecnológicas, voltados para a inclusão e escolarização de sujeitos portadores de necessidades especiais; atuar na promoção do desenvolvimento de propostas e mediações pedagógicas voltadas para a formação/escolarização dos sujeitos com necessidades especiais.

Nesta perspectiva, no novo Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas do ano de 2008, já foi possível verificar iniciativas em torno do tema Educação Especial e Educação Inclusiva, presentes no perfil deste egresso.

A construção e implementação deste novo Projeto Pedagógico surge no momento em que o Ministério da Educação e Cultura por meio da Secretaria de Educação Especial, apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visa responder aos novos conhecimentos constituídos e o avanço das lutas sociais presentes na sociedade que exigem mudanças, impulsionando para que ocorra a constituição de políticas públicas em favor de uma educação de qualidade para todos os alunos. (BRASIL, 2008).

Esta Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva teve como objetivo central garantir a inclusão escolar de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem igualitária e garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino; que a Educação Especial se transporte de forma transversal em todos os níveis de ensino; que haja a oferta do atendimento educacional especializado; a imperativa necessidade de preparar professores e demais

profissionais da educação para atuarem junto a um atendimento educacional especializado para que juntos promovam a inclusão; a participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informação (onde trataremos ao final desta análise), nos transportes, nos imobiliários; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Quanto à formação de professores, o Plano Nacional de Educação-PNE estabeleceu princípios para essa formação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996, fixou que essa formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação-PNE, por meio da Lei nº 10.172/2001, confirmou não apenas a necessidade, mas aponta como prioridade, a formação de todos os profissionais da educação para atuarem com alunos com necessidades especiais nas escolares regulares considerando a diretriz da inclusão, ou seja, de que, sempre que possível, as crianças, jovens e adultos especiais sejam atendidos em escolas regulares. Dessa forma, a necessidade de preparação do corpo docente e de um corpo técnico e administrativo nas escolas aumentou enormemente. Em princípio todos os professores deveriam ter conhecimento da educação de alunos especiais. [...] não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar seja preparado para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2001).

O texto apresentado pelo Plano Nacional de Educação clarifica que é obrigação das Instituições de Ensino Superior, no que tange a formação destes profissionais, qualificá-los para atuarem e atenderem pessoas com necessidades especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996, apresenta um capítulo para oficializar preceitos relativos à Educação Especial no Brasil. No capítulo V, prescreve em seu caput que a Educação Especial deverá, preferencialmente, ser ofertada na rede regular de ensino, significando que o aluno com necessidades especiais deve frequentar as escolas regulares. Dessa forma, o professor se depara como uma realidade onde poderá ter em sala de aula alunos com necessidades específicas, sobre as quais pode não estar preparado para atuar como professor frente a essa nova realidade apresentada.

No artigo 59 da LDB de 1996, esta preparação docente para atuar com essas

especificidades, esta assim preconizada: “[...] – professores com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos em classes comuns” (BRASIL, 1997, p.27).

Dessa forma, fica evidente que os professores que atuam no ensino regular necessitam ter apreendido conhecimentos que os conduza a uma aprendizagem de conteúdos específicos para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais, responsabilidade esta imputada as Instituições de Ensino Superior, e particularmente as Licenciaturas, às quais cabe a formação de professores.

Portanto, o Plano Nacional de Educação de 2001 estabeleceu essa formação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, fixou onde essa formação deve ocorrer [...] A formação inicial dos profissionais da educação básica deve ser responsabilidade principalmente das Instituições de Ensino Superior, nos termos do art. 62 dessa Lei, onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário (BRASIL, 2001b, p. 143).

Assevera Macedo (2010), que o futuro professor adquira no curso de formação inicial, em particular nos cursos de Pedagogia, conhecimentos sobre educação especial que o prepare para avaliar e acompanhar o desempenho e desenvolvimento da aprendizagem do aluno; organizar planos de aula de acordo com suas necessidades específicas; elaborar intervenções para aprendizagem de possíveis adaptações curriculares; promover a troca entre os alunos e buscar metodologias diferenciadas visando à aprendizagem de todo os alunos.

Segundo Mazzotta (1993), é mister que os cursos de formação inicial proporcionem aos seus alunos experiências práticas integradas com a teoria, com crianças que apresentem necessidades educacionais especiais, bem como incluir informações sobre as características dessas crianças, além de fundamentos sociais e psicológicos da educação e da organização de programas de ensino.

De acordo com Freitas (2006), um dos grandes desafios apresentados atualmente aos cursos de formação de professores é a elaboração de um currículo que desenvolva nos licenciandos habilidades e conhecimentos para atuarem em uma escola inclusiva, que seja acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam.

Em relação ao posicionamento da autora, o Projeto Pedagógico de 2008 do

curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas apresenta em suas competências e habilidades, atitudes e valores em relação ao seu licenciado em Pedagogia uma visão mais generalizada dessas habilidades e conhecimentos, sem apresentar grandes destaques e aprofundamentos em relação a essas habilidades e conhecimentos que proporcionem a este licenciado um maior entendimento que o conduza para atuar em uma escola inclusiva e cercada de diferenças.

Segundo relata Cartolano (1998):

[...] como os homens do seu tempo, os educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real. Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independentemente da clientela para qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. Isso significa, por exemplo saber analisar e criticar propostas oficiais ou institucionais da educação a de “escola única” (Declaração de Salamanca, 1994), a da “Integração” (Política Nacional de Educação Especial, 1994) a fim de reconhecer suas pertinências, ou não, às condições históricas existentes.

Discutir e questionar o sistema e as políticas é competência intrínseca à formação dos professores, o que indica mudanças e transformações o que implica o compromisso político e social. A consciência de que aquilo que os professores ensinam poderá modificar os alunos e aos próprios professores, consiste em entender o processo histórico e o papel do professor na sociedade.

De acordo com Saviani (1995, p. 45), ao adquirir competência o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, obstáculos que se opõem à sua ação permanente.

As políticas educacionais destacam a imperativa necessidade de se promover capacitações, contudo, pressupõe-se que a formação acadêmica em nível superior, proporcione uma visão crítica e reflexiva aprofundada da realidade escolar e social, especialmente da realidade onde este professor está inserido, assim como do processo de inclusão.

O atual perfil do Pedagogo disposto no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Curso de Pedagogia nº 01, de maio de 2006 postula: Artigo 5º: o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; [...]

Entretanto, estas postulações foram contempladas no texto do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia e na formação dos Pedagogos egressos deste curso da Faculdade de Educação, conforme itens apresentados em epígrafe, contudo, é possível verificar neste item quanto o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas requer uma maior discussão e mudanças capazes de colaborar na promoção de uma educação democrática e inclusiva, para todos. Precisam ser concretizadas por meio de ações implementadas e disseminadas no período de formação de cada egresso do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, para que o aluno possa sair do curso se não totalmente preparado, ao menos tendo consciência de que essas questões estão fortemente presentes na vida desses sujeitos e que precisam ter consciência do seu papel nos meios escolares, ou seja, que tais itens sejam concretizados em práticas na sala de aula e ações no âmbito da comunidade local, extraído assim, o que está posto nos textos do Projeto Pedagógico, em relação àquilo que vem se propondo no perfil de formação do seu egresso durante sua jornada acadêmica, como a análise de problemas socioculturais e educacionais visando à formulação de proposições educacionais e pedagógicas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; em um segundo momento relata-se, ainda, que deve desenvolver consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza: ambiental ecológica; étnico-racial; de gêneros; de faixas geracionais e classes sociais; religiões; necessidades especiais; escolhas sexuais entre outras.

Contudo, ao se analisar tais pressupostos é possível verificar que na formação do Pedagogo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, em relação às necessidades especiais não há um aprofundamento maior e uma postura investigativa, na aplicabilidade desses dois itens apresentados no Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação de 2008, apesar de fazerem parte dos textos de construção deste projeto,

Na categoria justificativa do novo Projeto Pedagógico e Curricular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, a reformulação do curso de Pedagogia foi uma necessidade frente as transformações na sociedade, no conhecimento, nos direitos subjetivos, nos níveis e modalidades da Educação Básica, objetivando-se, assim, novas orientações legais e curriculares para a Educação Infantil, para os Anos Iniciais e para Gestão do Trabalho pedagógico.

A nova Resolução nº 1, de maio de 2006, apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, trouxe mudanças fundamentais na concepção e nos processos curriculares da formação inicial do Pedagogo. As orientações advindas dessa legislação exigem uma nova postura na construção do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, que deve atender as novas orientações, que exigem mudanças qualitativas e quantitativas nas estruturas curriculares e na formação do Pedagogo, acima de tudo para atender a nova formatação atribuída ao curso de Pedagogia como Licenciatura, direcionada para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da definição de um novo perfil do Pedagogo, as novas diretrizes apontam para uma nova visão de formação, de configuração e de organização que define novas áreas de conhecimentos, conceitos, temas. Além da formação em educação Infantil, formação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também permite a participação na organização e gestão de sistemas de instituições de ensino, apresentando como outra formação a Gestão Escolar, portanto, na organização curricular, os conteúdos e métodos da Gestão Escolar devem ser priorizados, para que seja fortalecido para melhor qualificar a formação e atuação do docente da Educação Infantil e Anos Iniciais.

Nos estudos e discussões realizadas na comunidade da Faculdade de Educação, foi lançado um olhar sobre as modalidades escolares, como a Educação Especial, que deve ser contemplada na composição da nova matriz curricular do curso privilegiando a especialização de conhecimentos, metodologias e práticas, voltadas para atender a diversidade e inclusão, de sujeitos, dos contextos socioculturais, do desenvolvimento de abordagens pedagógicas especiais.

Tendo em vista o resultado destas discussões, faz-se necessário localizar e analisar no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de 2008, se tais mudanças são concretizadas no que diz respeito à categoria que trata da matriz curricular do curso, na inserção de disciplinas sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, que contemplam conhecimentos sobre estas educações, nas ementas, e se essas mudanças contemplam toda necessidade para preparar o licenciado em Pedagogia na sua prática docente para lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Para a localização destas disciplinas, nas ementas, de conteúdos relacionados à Educação Especial e Educação Inclusiva, foram selecionadas palavras chaves que

situaram e nortearam esta localização como: Educação Especial; Necessidades Educacionais Especiais; Diversidade; Deficiência; Transtorno; Altas habilidades/superdotação; Deficiente; Inclusão; Educação Inclusiva; Libras e Braille.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 2001 (p. 129 e 130), enfatiza a necessidade de professores preparados para atuarem e atenderem aos alunos com necessidades educacionais especiais: “Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais”.

O texto destacado pela autora, no item 19 retirado do Plano Nacional de Educação, deixa clarificada a necessidade das Instituições de Ensino Superior, no que diz respeito à formação de profissionais qualificados para atenderem e atuarem com pessoas com necessidades especiais. A direção apontada em destaque é a formação de professores nestas Instituições de Ensino Superior e a necessidade de inclusão de disciplinas que contemplem a Educação Especial, tanto nas Licenciaturas quanto nos demais cursos de Graduação.

O Parecer nº 9/2001, do Conselho Nacional de Educação/CP, que retrata as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, como curso de Licenciatura, de Graduação plena, relata que a educação é compreendida como mecanismos para efetivar mudanças sociais no contexto do qual a reforma curricular visa que a formação de professores seja concretizada para atingir, futuramente essa finalidade: Essa reforma curricular concebe a educação escolar como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias (Parecer n. 9/2001, CNE/CP, p.7).

Segundo o Parecer, as modificações curriculares ancoram-se nos objetivos da educação e da sua função. A educação possibilita as mudanças na sociedade, entretanto, essa atuação deve ser de interesse acadêmico, visando aprofundar os conhecimentos por ela transmitidos, construídos e identificados, não somente buscando transmitir saberes adquiridos, como também atendendo as exigências imputadas pelo mercado e pela economia e relegando muitas vezes, para um segundo plano a educação que proporciona aos indivíduos o conhecimento da história e da cultura da comunidade onde estes sujeitos estão inseridos, ou seja, a educação que poderia contribuir para a formação de um sujeito atuante e que pode ser um fator determinante nos rumos de sua história.

Nas Diretrizes que orientam a formação de professores e nas disciplinas que irão compor as matrizes curriculares das Licenciaturas, outras funções são determinadas ao professor e objetivos sociais e econômicos ficam evidenciados, justificando mudanças fundamentais nos processos de trabalho, de ordem social e outros.

As Resoluções n. 1 de 2006 e n. 2 de 2015 ao estabelecer a organização curricular do curso de Pedagogia por intermédio das Diretrizes Curriculares apresentam os elementos formativos de cada núcleo de estudos que deverão compor os Projetos Pedagógicos do curso.

A Resolução nº 06/2010, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Câmara de Ensino de Graduação, altera o Projeto Pedagógico e o Currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, apresenta uma nova matriz curricular, contemplando as disciplinas obrigatórias e optativas, e dividindo e elencando estas disciplinas em eixos e Estruturas Conceituais e Metodológicas. Dos sete eixos criados nesta nova matriz que veio a atender o a Resolução nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, será apresentado na tabela abaixo para melhor entendimento desta questão.

#### Quadro 5 - Disciplinas Curriculares e Inclusão

<b>NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS</b>	
<b>EIXO 5 – EDUCAÇÃO, AMBIENTE E DIVERSIDADE</b>	
<b>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</b>	<b>Educação Especial I</b> Educação Indígena I Educação de Jovens e Adultos I Educação Ambiental <b>Libras</b> Educação da Região Amazônica
<b>NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS</b>	
<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>	<b>Educação Especial II</b> Educação Indígena II Educação de Jovens e Adultos II Educação do Campo Educação e Sexualidade Educação em Direitos Humanos

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação -2008- UFAM

Ainda na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução n.º 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as Instituições de Ensino Superior devem prever na construção e organização curricular formação docente voltada para a diversidade e que contemple conhecimentos sobre especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

O Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de dezembro de 2000, dispõem sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como disciplina curricular; sobre a formação e a certificação do professor instrutor, tradutor e intérprete e sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Nesse aspecto, a Lei n.º 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, imputando que sejam garantidas de forma institucionalizada o seu uso e divulgação, especificamente nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, bem como a inclusão da disciplina LIBRAS como integrante do currículo nesses cursos.

A Portaria n.º 2.678/2002, aprova as Diretrizes e Normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto de Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional (BRASIL, 2002).

Portanto, conforme observado no quadro acima, dentre as disciplinas citadas, as únicas disciplinas que abrangem a Educação Especial, são: “Educação Especial I”, obrigatória que trazia ao graduando alguma base teórica sobre Educação Especial e a outra disciplina a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, que atende a determinação da Lei nº 10.436/2002. Todavia não apresenta nenhuma disciplina como obrigatória e ou optativa que atenda a Portaria n.º 2.678/2002, sobre a difusão e produção do Sistema Braille, nesta matriz curricular.

Quanto às disciplinas apresentadas no quadro nº 5, no segundo momento, é perceptível que a maioria delas está atrelada a denominação de optativa, recaindo sobre uma única disciplina obrigatória o dever de contemplar todas as questões relativas à Educação Especial e Educação Inclusiva.

Conforme descrito anteriormente, já identificadas às disciplinas, o segundo momento será o de verificação e análise a partir destas disciplinas em relação as suas

ementas e aos conteúdos relacionados à Educação Especial e Educação Inclusiva, onde será verificado como se situam as palavras: como: Educação Especial; Necessidades Educacionais Especiais; Diversidade; Deficiência; Transtorno; Altas habilidades/superdotação; Deficiente; Inclusão; Educação Inclusiva; Libras e Braille serão apresentados no quadro abaixo (n.6), as ementas que contemplam ou não conteúdos relacionados à Educação Especial e Educação Inclusiva.

### Quadro 6 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

PROJETO PEDAGOGICO DE 2008		
MATRIZ CURRICULAR		
N.	DISCIPLINAS	EMENTARIO/CONTEÚDOS
01	Educação Especial I – <b>obrigatória</b>	Conceito, histórico, princípios e objetivos, clientela, formas de atendimento. Política Nacional de Educação Especial. Análise das Diretrizes sobre Educação Especial e as implicações e articulações com Educação e Saúde. Abordagens educacionais na escola especial e regular. Cidadania, democracia e educação especial. Preparação para o trabalho interdisciplinar no enfoque da educação especial.
02	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS <b>Obrigatória</b>	História de surdos; noções de língua portuguesa e linguística; parâmetros em Libras; noções linguísticas de libras; sistema de transcrição; tipos de frases em Libras; incorporação de negação; conteúdos básicos de Libras; expressão corporal e facial; alfabeto manual; gramática de libras; sinais de nomes próprios; soletração de nomes; localização de nomes; percepção visual; profissões; funções e cargos; ambiente de trabalho; meios de comunicação; família; árvore genealógica; vestuário; alimentação; objetos; valores monetários; compras; vendas; medidas, meios de transporte, Estados do Braille e suas culturas; diálogos.
03	Educação Especial II - <b>Optativa</b>	Reflexão crítica sobre o Sistema Educacional Brasileiro, em seus aspectos filosóficos, sociais, econômicos, culturais e legais, que orientam as Políticas de Atendimento Inclusivo aos alunos das instituições de Ensino regular e Especial; alunos com Necessidades Educacionais Especiais: pessoas com deficiência. Atendimento Educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais: Inclusão, Integração e Segregação.
04	Educação e Sexualidade <b>Optativa</b>	Desenvolvimento da sexualidade: aspectos bio-psico-históricos e sociais. Sexualidade e geração. Gênero, raça e classe social. Práticas pedagógicas de educação em sexualidade: Orientação sexual na escola. Postura do educador.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação -2008- UFAM

As Diretrizes Curriculares n.º 1/2006, do curso de Pedagogia, além de atender as novas demandas da sociedade preconiza o reconhecimento à diversidade compreendida como as diferentes peculiaridades do ser humano.

Na formação do Pedagogo para atuação com crianças com necessidades educacionais especiais na escola regular, as Diretrizes pouco dispuseram. Esta questão é apenas vista em dois dos seus artigos: o artigo 5º, inciso X que solicita demonstrar consciência sobre a diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; e o artigo 8º, inciso III, que trata das atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos e outras.

Observamos que no primeiro artigo, situam estas questões no rol da consciência da diversidade. No segundo artigo, a formação para atuação com crianças com necessidades educacionais especiais restringe-se unicamente a uma atividade complementar, de caráter opcional, para o cumprimento de integralização da matriz curricular, ou seja, dos estudos.

Na única disciplina direcionada a Educação Especial, “Educação Especial I”, como obrigatória é observado a ausência de conteúdos que abordem assuntos sobre Necessidades Educacionais Especiais, apresentando uma abordagem mais teórica quanto a Educação Especial, e no seu bojo contempla o público-alvo da Educação Especial com assuntos sobre deficiências, como: Transtorno; Altas habilidades/superdotação; Deficiente, tudo no campo teórico, não há presença de conteúdos que contemplem a Inclusão (Educação Inclusiva), nem tampouco assuntos relativos a diversidade, atribuindo maior ênfase a Educação Especial, contemplando, desta forma, conteúdos relacionados apenas à clientela de educação especial.

Portanto, conforme apresentado no quadro n.º 6, as disciplinas que se apresentam diretamente relacionadas com a diversidade, conforme prescrita na Resolução n.º 1/2006, das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, estão elencadas como obrigatórias, como também no elenco das optativas indicadas no item II. São elas: Educação Indígena I; Educação de Jovens e Adultos I; Educação Ambiental e Educação na Região Amazônica, neste sentido não apresentando em sua matriz curricular nenhuma disciplina que

abrangesse a questão das necessidades especiais, conforme demonstra o inciso X do Parecer n.º 01 do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia n.º 01/2006, que aponta para que haja consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza necessidades especiais. Em relação a este conteúdo das necessidades especiais, ele é tratado apenas em uma disciplina optativa, Educação Especial II, ou seja, renegada ao segundo plano, como conteúdo nesta disciplina, não havendo, um maior interesse por esta educação voltada para as necessidades especiais (conforme quadro n.º 6). Quanto aos temas relativos à diversidade que tratam das questões étnico-racial, gênero e aspectos sociais, tem pouca importância, visto serem também tratados apenas em uma única disciplina optativa Educação e Sexualidade, e duas disciplinas de cunho ambiental-ecológica, seja, Educação Ambiental e Educação na Região Amazônica como obrigatórias, entretanto, educação e sexualidade e direitos humanos, são enquadradas na matriz curricular como disciplinas optativas, mais uma vez atribuindo pouca importância a esses conteúdos, inclusive de natureza necessidades especiais, não foi verificado em nenhuma das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação no Projeto Pedagógico, nenhum texto relativo a diversidade de natureza de religiosa.

Segundo Macedo (2010, p.85):

Um número reduzido de disciplinas que contemplam essa temática pode dificultar o entendimento, por parte dos licenciandos, sobre os significados da educação inclusiva. No entanto, reconhecemos a importância de os cursos de Pedagogia oferecerem, pelo menos, uma disciplina sobre o tema em sua matriz curricular. Há alguns anos, a Educação Especial, não era contemplada, enquanto conteúdo curricular obrigatório, nos cursos de Pedagogia, mas como conteúdo de uma habilitação.

Assim, de acordo com a autora, é imperativo que haja uma formação inicial para que os professores sejam preparados para atuarem no processo inclusivo, possibilitando ao futuro professor uma formação alicerçada e competente no que se refere as ações pedagógicas que agreguem saberes e o saber fazer no exercício da docência, nos quais se inclui o processo de ensino e aprendizagem a todos indistintamente, onde crianças, adolescentes e adultos tenham o mesmo tratamento e sejam incluídos no processo educacional de forma igualitária.

Segundo Deimling (2013), o oferecimento de disciplinas específicas relacionadas à Educação Especial na matriz curricular obrigatória é, muitas vezes, a

única garantia de que o licenciando terá contato efetivo com esta área do saber. Essas disciplinas específicas não podem garantir, por si só, a melhoria na formação do professor que atua com alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, mas é um campo de forças do qual não se pode ausentar.

De acordo com Chacon (2001 apud Deimling, 2013), os profissionais da área que atuam na formação desses professores constituem, sem dúvida, um “grupo de pressão”, cujo papel é, acima de tudo, político. Assim, no momento de reestruturação curricular, os formadores da área de Educação Especial devem posicionar-se de maneira a evidenciar aos demais formadores a importância e a necessidade dos conhecimentos dessa área para a formação do professor, a fim de que seja conquistado o devido espaço, na matriz curricular, para essa área do conhecimento.

De modo geral, os dados obtidos evidenciaram que o Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, apresenta na construção de seus textos, questões que contemplam certa preocupação com Educação Especial, e pouca preocupação com a Educação Inclusiva e com a diversidade, ao apresentar disciplinas em sua matriz curricular, que tratam destes tópicos apenas como conteúdos de caráter optativo, onde são escolhidas, segundo o interesse do próprio aluno, que pode decidir ou não por determinada disciplina optativa, e neste sentido, pode ser de pouco interesse deste aluno disciplinas que contemplem um aprofundamento maior na área de Educação Especial e Educação Inclusiva, pois muitas das vezes irá depender, também dos princípios que norteiam a proposta pedagógica do curso. .

A ementa da Educação Especial I apresenta em seu conteúdo questões voltadas para clientela da Educação Especial, incluindo então, a deficiência; Transtorno; Altas habilidades/superdotação, contudo não apresenta nenhum tema relacionado à Educação Inclusiva.

Desta maneira, os Licenciandos em Pedagogia da Faculdade de Educação, os futuros professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recebem na sua formação, ou seja, na composição de sua matriz curricular no Projeto Pedagógico de 2008: ementas, conteúdos quanto as Políticas de Atendimento Inclusivo aos alunos das instituições de Ensino regular e Especial; alunos com Necessidades Educacionais Especiais: pessoas com deficiência. Atendimento Educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais: Inclusão, Integração e Segregação, em uma única disciplina de cunho optativo, “Educação

Especial II”, comprometendo a formação dos futuros professores que deverão ser capazes de receberem e incluírem os alunos com necessidades educacionais especiais, e promoverem a inclusão desses alunos, respeitando e possibilitando a todos uma formação humana e social e acima de tudo sua diversidade.

Neste contexto, é possível constatar que as disciplinas que tratam da Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais, e conteúdos que abordam as questões da diversidade, são apresentadas de forma secundária provocando uma reflexão acerca do processo de inclusão no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, que revelou na construção de sua matriz curricular de 2008/2, um certo distanciamento quanto estas temáticas, impossibilitando um maior aprofundamento teórico e metodológico nesses campos educacionais, favorecendo uma formação mínima para atender o que determina os documentos legais nacionais e as recomendações internacionais. No entanto, em relação à preparação dos graduandos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, ainda não existe um favorecimento que venha mobilizar conhecimentos necessários para que tenham uma maior preparação profissional para receber alunos com necessidades educacionais especiais, e atuar em escolas inclusivas.

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que se promoverem recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados de fato (CARVALHO, 2004, p. 9).

Quanto à categoria Acessibilidade, a Portaria n.º 3.284/2003/MEC, dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (BRASIL, 2003). A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasileira 9050/2005, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Os requisitos de acessibilidade compreenderão no mínimo:

I - com respeito a alunos portadores de deficiência física:

a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso:

a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado ao computador; sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado ao computador; b) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático;

III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

O Decreto n.º 5.296/2004, regulamenta a Lei n.º 10.048/2002 e a de n.º 10.098/2002, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. A partir deste Decreto, foi

instituído o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior em 2005, intitulado Programa Incluir, do Governo Federal, que propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior. O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Estes aparatos legais, sem dúvida, são importantes e devem ser contemplados e viabilizados para a promoção de uma educação inclusiva no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, muito embora por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Para que isto ocorra, a Faculdade de Educação atende alguns dos dispositivos determinados por estes preceitos legais por intermédio da infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência de seus acadêmicos, para evitar qualquer forma de discriminação.

O Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância de 2012, dispõem como um dos requisitos legais e normativos, o cumprimento por parte das Instituições de Ensino Superior de um texto que contemple no Projeto Pedagógico do curso, a Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, conforme determina Lei nº 12.764/2002.

No Projeto Pedagógico de 2008, não houve nenhuma manifestação em seus textos em relação a essa questão dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, apesar de ser uma determinação legal para avaliação de cursos, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação não faz nenhuma referência a este requisito legal e normativo no interior de seus textos.

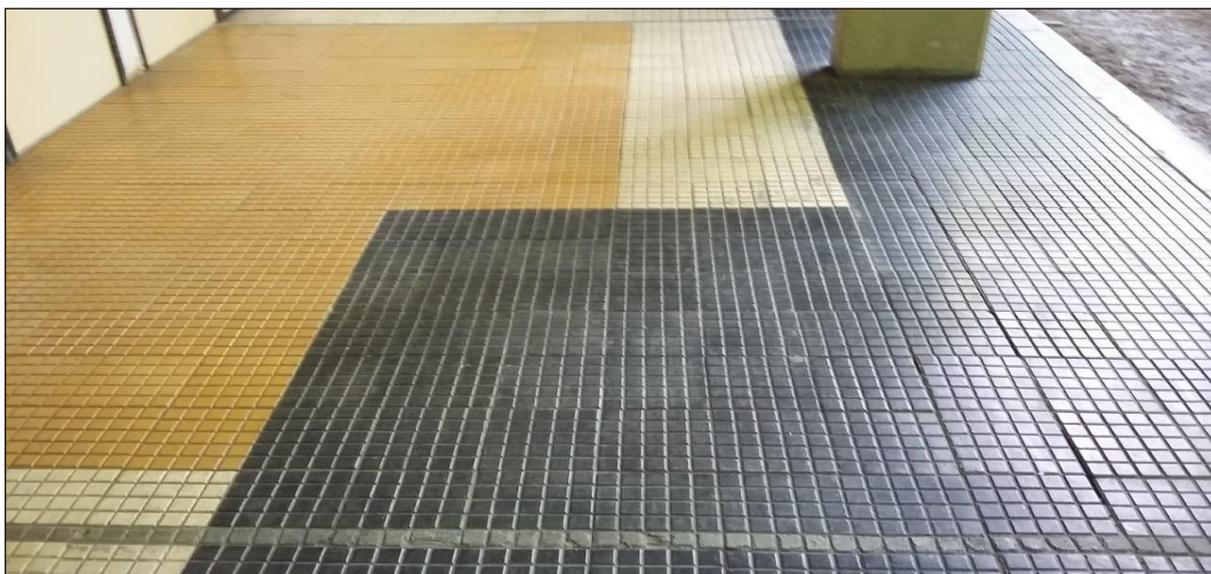
Nas fotos abaixo, são apresentadas alguns instrumentos de que trata a Portaria n.º 3.284/2003 e, o Decreto n.º 5.296/2004, que regulamenta as Leis n.º 10.048/2002 e n.º 10.098/2002.



**Figura 1 – Equipamentos de Inclusão**



**Figura 2 – Máquina de Datilografia em Braile.**



**Figura 3 – Piso sem Elementos Táteis - I**



**Figura 4 – Pisos sem Elementos Táteis - II**

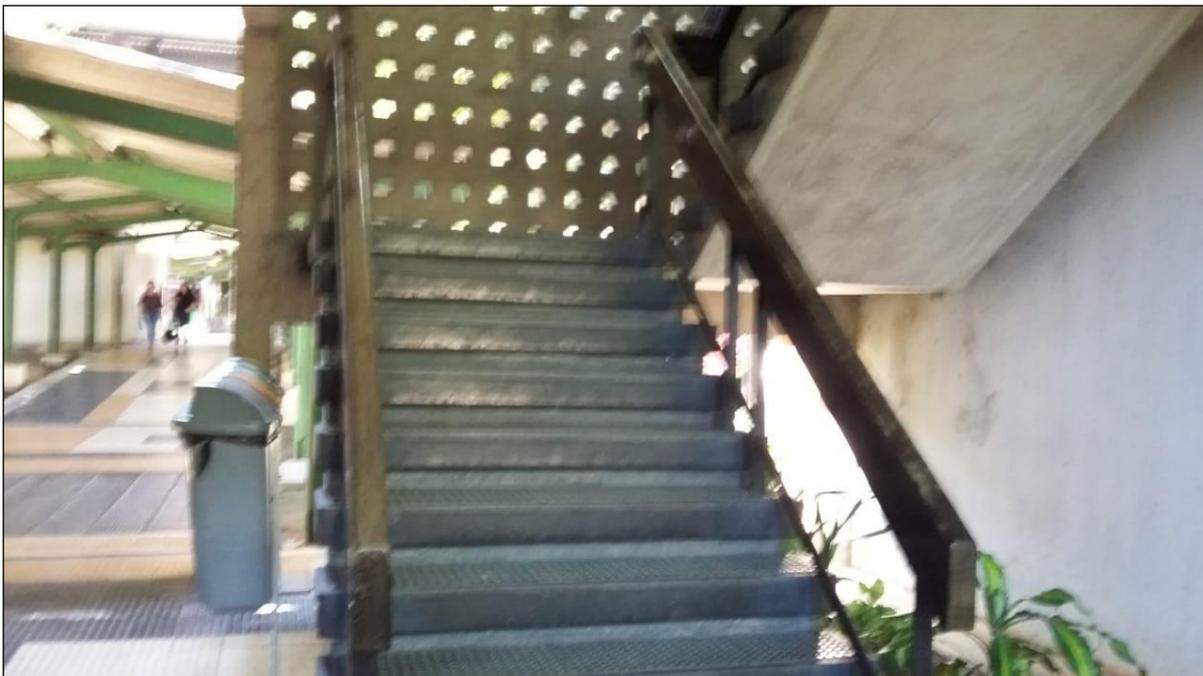


Figura 5 – Escada como Único Meio de Acesso ao Piso Superior

Quanto ao cumprimento do que determina as leis em destaque, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação contempla em seu acervo algum dos instrumentos exigidos por essas normativas legais. A figura nº 1, apresenta um aparelho que aumenta o tamanho das letras de forma que a pessoa com baixa visão possa ler qualquer texto em tamanho duplicado.

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação não possui uma sala de multimeios, ou seja, um espaço apropriado para que a Pessoa com Deficiência possa ter acesso a este material de apoio o qual fica concentrado e guardado no próprio colegiado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação a disposição dos alunos com deficiências, portanto, não é, precisamente, o que solicita a legislação que é, manter uma sala de apoio equipada com uma máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanners acoplados a computador. Além desse equipamento a Faculdade de Educação deve adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático.

Conforme constatado na figura 01, a Faculdade de Educação vem cumprindo este item no que tange ao equipamento para ampliação de textos e para o atendimento do aluno com visão subnormal, como gravador e fotocopiadora que

amplie textos e software para ampliação de tela. (figura 01). Contudo, o aluno com deficiência deve sempre pleitear o uso desses aparelhos para que realize seus estudos, utilizando-se o próprio laboratório de informática do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação para o uso do computador adaptado.

Na figura 02, a Faculdade cumpre o que determina as leis de acessibilidade no quesito de possuir uma máquina de datilografia de Braille à disposição do aluno com deficiência visual, também alocada no colegiado do curso, e não em uma sala adaptada para receber estes instrumentos.

Em atenção o que determina a Acessibilidade Comunicacional, que prescreve não poder haver ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual (acessibilidade no meio digital) e que para garantir essa dimensão de acessibilidade, é importante a aprendizagem da língua de sinais-LIBRAS, utilização de textos em Braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão e o uso do computador com leitor da tela, entretanto, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia de 2008, não faz menção e nem inclui em seu conjunto de disciplinas nenhuma que contemple Braille, nem sequer como optativa, visto não haver exigência por parte da própria legislação federal.

Neste item a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, vem cumprindo tal determinação, por ter em seu acervo aparelhos que viabilizem a essa acessibilidade, conforme demonstrado nas figuras 01 e 02, esclarecendo que o uso destes computadores adaptados está à disposição dos alunos no laboratório comum de tecnologia da Faculdade de Educação quando necessários e solicitados. Em relação a aprendizagem da Língua de Sinais, esta comunicação é contemplada na sua matriz curricular, com a disciplina de LIBRAS, como disciplina obrigatória, conforme matriz analisada anteriormente.

Outra categoria imperativa nas normas legais, direciona-se a Acessibilidade Instrumental, onde diz que não podem haver barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho (profissional), estudo (escolar), lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva, etc.) e de vida diária. E que auxiliam na garantia dessa dimensão da acessibilidade os recursos de tecnologia assistiva incorporados em lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa. Nesta categoria o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas disponibiliza em parte ao seu aluno com deficiência os instrumentos e utensílios necessários para que possa

adquirir aprendizagem e acompanhar todo o processo de ensino em sala de aula. Porém, os recursos de tecnologia assistiva incorporados em lápis, caneta, régua, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, ainda não são atendidos em seu acervo instrumental, disponibilizando apenas de teclados de computador e mouse adaptados.

A Portaria n.º 3.284/2003, determina na categoria de acessibilidade: a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas;

No ano de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação-PNE, que traz e confirma como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Em relação a essa formação docente foi analisado nos textos anteriores como os Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação contemplam a questão da formação do Pedagogo da Faculdade de Educação e que disciplinas que compõem as matrizes curriculares agregam conteúdos que preparem o Pedagogo da Faculdade de Educação para o atendimento educacional especializado no âmbito escolar.

Nesta categoria de acessibilidade de eliminação de barreiras arquitetônicas, o curso de Pedagogia no período de 1994 aos dias atuais, vem caminhando lentamente no que diz respeito a essas barreiras arquitetônicas, fato este demonstrada de forma clarificada nas figuras 03, 04 e 5.

Na figura 03, é perceptível à existência de um piso tátil, nos arredores dos blocos administrativos e de acesso às salas de aula da Faculdade de Educação, a partir desta foto observa-se uma falha de orientação a pessoa com deficiência visual (cegos) neste piso, ele se apresenta de forma uniforme, não destaca o obstáculo de orientação para o cego parar, há uma reta que não indica no seu piso tátil a presença de uma coluna e de lixeiras, impedindo sua passagem, e livre circulação; não

apresenta os pontos de referência que indicam obstáculos para que o cego pare, sabendo que naquele lugar existe a presença de um obstáculo e que precisa tomar cuidado. Portanto, é um piso que não atende as normas de segurança e acessibilidade, ou seja, um piso de mão única, em reta, com inúmeros obstáculos no caminho, como colunas sem a sinalização tátil indicando a frente um obstáculo e várias lixeiras no caminho, ocasionando, assim um perigo eminente para que as pessoas, com deficiência visual (cegos), possam ter a segurança de circularem nestes espaços. (Figuras 03 e 04).

Ainda no tocante à categoria de acessibilidade às barreiras arquitetônicas, na Figura nº 5, cabe aqui destacar a presença de uma escada de acesso a salas dos professores do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, contrariando de forma evidente o impedimento de que alunos ou pessoas com deficiência possam ter acesso a este andar superior para a procura de professores e atendimentos pedagógicos, inviabilizando a este público, o direito a esta ação. Portanto, a Faculdade de Educação ignorou, na organização de sua logística arquitetônica que as pessoas com deficiência, principalmente física, não pode subir escadas, e tem direito a esse serviço no andar térreo ou no uso de elevadores, que não existem nos blocos administrativos da Faculdade de Educação.

Data vênua, apesar de não se apresentar fotos relativas às questões de rampas, banheiros, bebedouros, estacionamentos, lavabos, foi possível constatar durante a circulação nos espaços físicos durante a pesquisa, a presença de rampas de madeira improvisadas nos auditórios, banheiros com um reservado com corrimãos para estas pessoas com deficiência, mais a falta de um lavabo mais acessível, numa altura correspondente. Não existe tampouco, nos arredores dos blocos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, um único bebedouro de uma altura que permita ao cadeirante o conforto de utilizá-lo na conformidade da sua limitação. Percebe-se uma significativa falta de compromisso de 2015 aos dias de hoje, quanto a estas questões, por parte da Faculdade de Educação e quanto ao cumprimento destas normas legais. Um outro fato diz respeito as vagas destinadas as Pessoas com Deficiência, idosos, com as respectivas placas de identificação, e distanciamento correto de acesso cadeirantes aos prédios da Faculdade de Educação. Em se tratando de inclusão às salas de aulas, encontram-se no tamanho que atende a mobilidade de cadeirantes quanto ao acesso a essas salas de aula, contudo não se constatou a presença de cadeiras especiais para pessoas com obesidade ou a

presença de mesas adaptáveis na sala de aula.

Apesar deste avanço o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação necessita trabalhar com mais rigor e investir de maneira correta para que se concretize a inclusão dessas pessoas, eliminando as barreiras ainda presentes, conforme apresentado nos textos acima, no âmbito do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, contemplando na construção do Projeto Pedagógico do curso ações mais concretas sobre estes itens e que sejam realmente cumpridas, colocando como meta fundamental o cumprimento destas políticas de acessibilidade por parte de todo o corpo acadêmico, discentes, docentes, técnico administrativos e gestores, atores esses que promovem e dão sentido a todo o funcionamento do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Outro ponto destacado como uma das categorias a serem analisadas, diz respeito a aquisição de literaturas relativas ao acervo bibliográfico disponibilizado na Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas em relação às temáticas e produções em Educação Especial e Educação Inclusiva a disposição para leitura e pesquisa de seus usuários, que será apresentada na Tabela abaixo:

O acervo bibliográfico concentrado na Biblioteca Setorial do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, de acordo com dados fornecidos pela própria Biblioteca Setorial do curso, a partir dos dados coletados no acervo catalogado em relação às temáticas de Educação Especial e Educação Inclusiva o seguinte número de referências assim distribuídas: Nos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, não apresentam nenhuma política de planejamento para a aquisição gradativa da compra de acervos em relação a Braille e de fitas sonoras para uso didático para pessoas com deficiência visual.

**Tabela 2 - Acervo Adquirido e Inclusão**

<b>Ano da Referência</b>	<b>Nº. de acervos adquiridos da Educação Inclusiva entre livros, Dissertações e artigos</b>	<b>Nº. de acervos adquiridos da Educação Especial entre livros, Dissertações e artigos</b>
1994	----	5
1995	---	4
1996	---	4
1997	---	9
1998	---	6
1999	----	3
2000	----	2
2001	----	4
2002	----	2
2003	----	3
2004	-----	2
2005	-----	2
2006	-----	2
2007	----	9
2008	3	----
2010	2	----
2012	5	----
2013	8	-----
2014	2	---
2015	1	----
2016	2	----
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>57</b>

Fonte: Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação em 2017

Segundo os dados apresentados na Tabela acima, observa-se um investimento mínimo no acervo relativo às temáticas de Educação Especial e Educação Inclusiva, no período de 1994 a 2016, conforme informações colhidas no sistema da Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, até o ano de 2017.

No ano da implantação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, foram adquiridos apenas três acervos bibliográficos, dados colhidos diretamente na Biblioteca Setorial do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Quanto às indicações por parte desta Faculdade para a aquisição de periódicos, livros, e outros em relação a esta literatura voltada para Educação Inclusiva, o investimento foi pequeno, não havendo renovação nem aumento do acervo referente ao tema. O corpo docente de onde deveria partir a cobrança da disponibilidade destas referências, contidas no ementário das disciplinas que contém conteúdos relativos à Educação Inclusiva, não se manifestou e nem os próprios acadêmicos que consultam a Biblioteca Setorial para estudo e pesquisa sobre o tema.

Quanto a Educação Especial foi constatado por intermédio de documentação emitida pela própria Biblioteca Setorial do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, a presença de um acervo bibliográfico muito mais quantitativo, a disposição dos usuários na Biblioteca, no intervalo de 1994 a 2007, Após o surgimento internacional da Declaração de Salamanca e da Política Nacional de Educação Especial; mesmo assim, ainda temos um acervo muito pequeno a disposição na Biblioteca Setorial, para atender esta Educação Especial, em detrimento do acervo bibliográfico da Educação Inclusiva. O número de acervos bibliográficos da Educação Especial é significativamente maior do que o referente a Educação Inclusiva.

O ano de 2013 foi o que apresentou um maior quantitativo de acervos catalogados e disponíveis em relação à Educação Inclusiva. Em 2015 e 2016 apresentaram um número insignificante no acervo da temática de Educação Inclusiva. Frente a essa realidade a maioria dessas referências apresentadas no acervo da Biblioteca setorial do curso e Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal não foram contempladas nos ementários das disciplinas tanto no Projeto Pedagógico de 1995 e no de 2008.

Constatou-se que os Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas se aproximam em alguns pontos e se distanciam em outros. Em relação à Educação Especial e Educação do Indivíduo com Necessidades Especiais, pois ambos os projetos apresentam na composição de suas matrizes curriculares disciplinas relacionadas a esta temática e aos Indivíduos com Necessidades Especiais, contudo apenas contemplando uma disciplina como obrigatória que apresenta conteúdos sobre Educação Especial de forma mais teórica, de fundamentos, sem apresentar uma proposição investigativa e de uma prática para docência voltada para estas temáticas. O Projeto de Pedagógico de 1995, que reformulou sua matriz em 1999, pouco se preocupou em acrescentar nesta nova reformulação mudanças significativas em relação a esta Educação Especial e ao processo inclusivo, e isto se apresenta também de forma clara no Projeto Pedagógico do ano de 2008, na construção da matriz curricular do curso, incluindo uma disciplina obrigatória e outra como optativa, na direção da Educação Especial e do processo inclusivo, ambas de cunho muito teórico, sem apresentar em seus conteúdos um maior aprofundamento na prática e na pesquisa na área da Educação Especial e no processo inclusivo. O fato traz como consequência não proporcionar uma formação ao Pedagogo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas que contenha um lastro de prática e pesquisa suficiente para atuar como docente com alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, no conjunto de disciplinas no Projeto Pedagógico de 1995 e na sua reformulação em 1999 e no de 2008, apesar de construídos em contextos ancorados em diferentes momentos políticos, econômicos e sociais vivenciados no Brasil, e das determinações dos marcos normativos legais nacionais e das recomendações internacionais, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na elaboração destes dois projetos enfatizou, no caso do Projeto Pedagógico de 2008, uma formação docente direcionada para Educação Infantil e Anos Iniciais, com destaque para a Gestão e outros ensinamentos, não se preocupando em inovar no que diz respeito ao acréscimo de mais disciplinas obrigatórias na área de Educação Especial e do processo inclusivo. Os dois Projetos não contemplaram em seus textos práticas pedagógicas relacionadas à Educação Especial e ao processo inclusivo que pudessem conduzir os Pedagogos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, a um maior interesse pela pesquisa na área de Educação Especial e pelo processo de inclusão, pois os direciona para uma formação onde a prática e a

docência está direcionada a uma determinada clientela de Educação e Ensino, uma formação técnica (Gestão) no caso do Projeto Pedagógico de 2008, que apresenta a Educação Especial como modalidade, de cunho transversal, cumprindo o que determina as Diretrizes Curriculares n.º 1/2006-CNE/CP, portanto, este Projeto Pedagógico apenas se preocupa em cumprir com o que orienta esta Diretriz, que exige que a modalidade de Educação Especial seja contemplada nos Projetos Pedagógicos de forma transversal, ou seja, podendo a modalidade de Educação Especial constar como conteúdo contemplado em outras disciplinas, como as questões relativas as diversidades.

Considerando os resultados apresentados em relação aos Projetos Pedagógicos de 1995 e 2008, o de 1995, sob o comando legal de pareceres do Conselho Federal de Educação-CFE, cumpria uma formação voltada para participar nas diversas dimensões do trabalho pedagógico como uma formação pedagogo-docente e especialista, que eram direcionadas as habilitações, portanto um grande foco aos técnicos da educação, que formavam para atender as novas exigências do novo modelo do mercado de trabalho que exigia a formação deste profissional como um técnico preparado para atuar neste novo momento. Nesta perspectiva, o Projeto de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas construiu seu Projeto Pedagógico ancorado nessas determinações, ou seja, numa formação docência-especialistas, onde atenderia a esse novo momento. Apesar destas determinações legais, apresentou na composição de sua grade curricular, duas disciplinas que falavam de Educação Especial e Necessidades Educacionais Especiais, mas apenas cumprindo uma determinação de apresentar no currículo conteúdos relativos a essas temáticas. Não tem nenhuma menção as questões outras sobre a diversidade, pois era um Projeto Pedagógico com um propósito, de atender uma imposição do momento Político e econômico do país, de cunho neoliberal e produtivo, que impunha uma formação técnica aos Pedagogos, e nesta direção este primeiro Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação cumpriu tais determinações.

Os dados obtidos revelaram nos dois Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, que houve a presença de disciplinas que contemplassem disciplinas das temáticas de Educação Especial e com relação ao processo inclusivo ao apresentar uma disciplina voltada para Educação do Indivíduo com Necessidades Especiais, contudo sem nenhuma proposta de pesquisas e

práticas, incluindo aqui o Estágio Supervisionado, que possibilite ao Pedagogo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação uma maior aproximação e uma formação neste campo de estudo, para se qualificarem e atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais e mais recentemente com as questões da diversidade que no projeto ainda em vigência, de 2008, precisa ser mais concretizado não apenas em textos contemplados no interior deste Projeto Pedagógico de 2008, mais em ações concretas, pois é constatado a ausência de práticas pedagógicas que envolvam essas temáticas de Educação Especial e Educação Inclusiva, apesar das disciplinas apresentadas, as de caráter obrigatório são muito carregadas em conteúdos e definições, sem um convite para um entendimento mais prático e investigativo, ou seja, uma disciplina a mais no currículo.

Por fim, de acordo com Libâneo (2006a), podem ser encontradas imprecisões em inúmeras passagens desde a criação do curso de Graduação em Pedagogia até a Resolução de 2006, dentre elas: na confusão das nomenclaturas de Pedagogo e Professor, ou melhor, na não distinção das atividades e identidades destes profissionais, na descrição das competências necessárias aos egressos do curso de Pedagogia que, misturando objetivos, conteúdos e recomendações morais, estabelece um perfil dúbio de um superprofissional (art. 5º); na possibilidade de adoção das questionadas habilitações profissionais, em contraposição ao objetivo cabal da proposta ao passo que o artigo 6º prevê um “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições [...]” (BRASIL, 2006a), o artigo 12 faz referência ao termo habilitações; e na falta de precisão quanto à definição da estrutura curricular dividida nos núcleos de estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores. Tais precisões conceituais e dubiedades apontadas na Resolução nº 1/2006 acarretam consequências diretas para a formação profissional do pedagogo-docente, dentre elas: a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica, um dos resultados da descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e do campo de atuação profissional do especialista; o inchamento de disciplinas no currículo em razão do excesso de atribuições imputadas ao professor; e a secundarização da importância das práticas de gestão, e no campo da Educação Especial e nos processos inclusivos, apresenta uma Diretriz Curricular, no que diz respeito a Educação Especial e aos Processos de Inclusão com pouco destaque, apenas contemplando assuntos de natureza que envolvem a diversidade e outras

modalidades, porém este não é o foco mais importante na formação desse Pedagogo, nem de seu objetivo maior.

Assim, retornando a análise dos Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, pode-se apontar que estes Projetos vêm cumprindo parcialmente o que determina os Marcos Políticos Legais em relação à Educação Especial e à Educação Inclusiva, ao apresentar disciplinas voltadas para Educação Especial e disciplinas que tratem de Necessidades Especiais, e o desenho de algumas ações institucionalizadas no Projeto Pedagógico de 2008 que contemplem assuntos relativos à diversidade e ao processo de inclusão, isto é, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, neste período de 1994 a 2015, tem caminhado em passos lentos em relação à Educação Especial e à Educação Inclusiva, apesar da presença de proposta de uma nova reformulação do Projeto atual de 2008, ter sido encaminhada no ano de 2018 a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, durante esses treze anos entre elaboração, reformulações desses Projetos, os avanços ainda são muito tímidos nesses campos, e a falta de alguns dados em atenção ao número de acadêmicos com deficiência nesses períodos, de evasão dos mesmos, da formação de bancas especiais para o acompanhamento de aprendizagem desses acadêmicos, e o número exato de quantos conseguem formar, são imprecisos. E os documentos os incluem no número de acadêmicos formados de forma geral, ou seja, concluintes do curso.

Nesse contexto, é verossímil salientar que a tumultuada trajetória de identificação e cientificidade do curso de Pedagogia, Silva (2002) reconhece a existência de quatro períodos de construção desse curso, e que todos os períodos, ainda que distintos, carregam, em seu âmago, tensões singulares; como, licenciatura x bacharelado, especialista x generalista, docente x pedagogo, pedagogia ciência x pedagogia prática social; tensões essas fundadoras de impasses que permeiam o tempo e geradoras de contradições que se apresentam tanto nas determinações do Conselho Nacional de Educação, quanto na bibliografia pertinente.

O terceiro período tratado pela autora, inicia-se em 1979 a 1998 que a mesma nomeia de identidade em discussão e o quarto período que vai de 1999 aos dias atuais, que nomeia de identidade outorgada. Especificamente tratamos neste estudo o terceiro período e o quarto período, visto destacar, que a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas só implementou dois Projetos Pedagógicos, um do ano de 1995, com uma reformulação em 1999, que pouco alterou em relação

as disciplinas de Educação Especial e de inclusão, e o outro de 2008, que já apresenta algumas mudanças e reconhecimento dos direitos constituídos nessas temáticas, compondo em suas matrizes curriculares disciplinas que reconhecem as questões da diversidade, apesar da ausência de uma proposta e concretização de práticas nessas áreas, e a identificação de poucos projetos e trabalhos que contemplem estudos nessas áreas no período selecionado para esta pesquisa.

Dito isso, verifica-se que desde sua chegada à Faculdade de Educação em 1972, no Curso de Pedagogia foram implementados apenas dois Projetos Pedagógicos, sendo que o primeiro deles só acontece após 23 anos de sua existência naquela Faculdade.

### **CAPÍTULO 3**

## **AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: DA IMPLANTAÇÃO A CONCRETIZAÇÃO**

Neste terceiro capítulo direciona-se o estudo para uma análise das Políticas de Inclusão e seus reflexos no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Universidade Federal do Amazonas. Procuramos situar as políticas educacionais de forma geral e a partir deste contexto as Políticas Públicas de Inclusão no Ensino Superior.

3.1 As Políticas Públicas Educacionais e as Políticas de Inclusão no Ensino superior: Conceitos e Concepções

3.2. Da Educação Especial e a Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo

3.3 Características da formação do pedagogo e o Processo Inclusivo no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas

### **3.1. As Políticas Educacionais e as Políticas de Inclusão no Ensino superior: Conceitos e Concepções**

No Brasil, as Diretrizes traçadas para as Políticas Públicas Educacionais, construídas sob o comando do neoliberalismo e do discurso de globalização da sociedade capitalista, foram e ainda estão sob a égide dos organismos multilaterais e amplamente implementados desde que instituições internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial passaram a serem referências para incentivar determinados modelos de políticas públicas centrados no “mercado”. Essas políticas são conhecidas também como “neoliberais” ou do “mercado” ou do Consenso de Washington, que assumiram a postura de coordenadores da educação mundial e a administradores de volumosas verbas, que são revertidas em favor de projetos específicos, principalmente naqueles voltados para a formação de professores.

Assevera Silva (2014, 68) que:

As políticas neoliberais para a educação são pensadas do ponto de vista da produção, uma articulação entre trabalho e educação, de forma que o investimento humano em educação possa aumentar a produtividade e, conseqüentemente, a força de trabalho relacionada com a educação que transmitirá as competências e habilidades necessárias às melhorias da capacidade de trabalho.

Todas as políticas públicas deveriam ser definidas a partir de prioridades dadas aos eixos de desenvolvimento centrados na valorização econômica e aos investimentos com ênfase na infraestrutura de comunicação, transporte e energia. Daí se desdobram outros objetivos, como o crescimento sustentado, a geração de emprego e renda, o combate à marginalização e à política, à consolidação da democracia e defesa dos direitos humanos se, por fim, às preocupações explícitas de redução das desigualdades inter-regionais (cf. Brasil, 1996 – 1999 / 2000 – 2003) (CASTRO, 2002).

O Governo Federal, a partir de 1995, deu início a uma profunda reforma dos serviços sociais básicos de responsabilidade pública, principalmente no que diz respeito à área educacional, colocando como prioridade a educação, particularmente, o ensino fundamental. A grande reforma desse governo teve como ponto de partida a definição clarificada das responsabilidades da União, dos estados e dos municípios, por meio da LDB, Lei n. 9394/96.

Quanto ao ensino superior, o governo introduziu várias medidas a fim de melhorar a qualidade da educação. Também visando à melhoria da qualidade do ensino, o governo federal criou o programa “*TV Escola*”, destinado à educação a distância e que, para tanto, distribuiu a todas as escolas do ensino fundamental com mais de cem alunos um “*kit*” contendo um televisor, videocassete e antena parabólica. Na posse desses equipamentos, foi possível cada escola receber diretamente ou a gravar, para uso posterior, programas educativos de reforço escolar, de auxílio ao trabalho do professor e de formação continuada de docentes. O desafio é, portanto, discutir como se engendram as políticas educacionais, para nelas incluir todos, indiscriminadamente, por direito de cidadania e por que a educação é um direito essencial na vida de cada ser humano. Mas, para situar a questão, é mister que se esclareça o que se entende por Política Educacional.

Utilizando as palavras de Martins (1994), pode-se afirmar que a política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo (p. 8).

Assim, sob tal prisma, pode-se considerar a política educacional como um instrumento carregado de intenções, sendo este o ponto comum entre os vários tipos, ou seja, a sua intencionalidade, como bem lembra o autor, para quem a “política educacional é um dos instrumentos para se projetar à formação dos tipos de pessoas

de que uma sociedade necessita (p. 9) ”.

Na atual conjuntura, embora a política educacional apresente como finalidade à democratização plena do acesso, ingresso e permanência dos alunos numa escola de boa qualidade para todos, ainda não está claro que nesse "todos" se incluem minorias, inclusive todos os portadores de deficiências (CARVALHO, 2000, p. 120). Mediante tal posição e sendo a educação uma atividade inerente à condição humana, a mesma se converte numa questão de interesse público. Dessa forma, cabe ao Estado prover a população de políticas educacionais que assegurem o cumprimento dos princípios constitucionais. Assim sendo, pode-se, a partir deste instante, iniciar a discussãozinha das políticas públicas para a educação.

A legislação educacional, por sua vez, como um instrumento técnico da política educacional que é, tem por objetivo a uniformização do sistema escolar. Segundo ainda, Martins (op. cit.), "a legislação educacional garante a homogeneização ideológica na educação e a centralização administrativa" (p. 23). Documentos elaborados em conferências mundiais, como a de Jomtiem (1990), na Tailândia e a de Salamanca (1994), chamam atenção para a prioridade que, nas políticas Educacionais, deve ser conferida aos grupos mais desfavorecidos e vulnerabilizados pela condição de pobreza, aos analfabetos maiores de 15 anos, às populações rurais, às minorias étnicas, religiosas e de migrantes, aos menores de 6 anos, aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos portadores de deficiência. Em termos gerais, esses são os sujeitos da inclusão que “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguística ou outras “devem ser recebidos em todas as escolas (item três, Declaração de Salamanca)”. O documento prescreve, ainda, que a escola deve ser voltada para todos, deve reconhecer as diferenças e não ter embutido em seu interior nenhum tipo de preconceitos contra essas diferenças, deve atentar às necessidades de cada um e promover a aprendizagem e a cidadania.

O incremento gradativo, contínuo e consistente, das condições dos sistemas de ensino, com vistas a uma qualificação crescente do processo pedagógico, implica ações políticas de longo alcance, envolvendo financiamentos, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições do trabalho docente e outras. Dentre essas políticas de longo alcance, entretanto, deve ser incluída uma política de formação docente, pois a qualidade do professorado é vital, embora não único, nesse processo de qualificação do ensino, não esquecendo o que concerne à qualificação do professor da educação especial. Através de um rápido diagnóstico da realidade

educacional hoje no Brasil, conforme constatado por Oliveira (1999), após quinhentos anos de descobrimento, ainda não se conseguiu implementar no país um modelo de educação cidadã, com requisitos mínimos de eficácia, eficiência e equidade. Trinta anos depois da Lei n.º 5.692/71, que estendeu a escolaridade para oito anos, apenas 40% dos alunos concluem a 8ª série, e quem conclui o faz em 12 anos, em média. Quarenta por cento dos recursos destinados ao fundamentalístico desperdiçados anualmente com a evasão durante o transcorrer do ano e pela reprovação. O que se observar é que, apesar dos esforços e de algumas conquistas, não se conseguiu, ainda, alterar a lógica que preside a política e o modelo educacional. Dessa forma, como foi visto, retratamos a legislação existente sobre a educação de urna forma geral, para podermos adentrar a legislação específica sobre políticas públicas educacionais para a educação especial. A política educacional é urna modalidade de política social.

Segundo Horta (1998), a Educação como direito social, apesar de sua importância, foi incorporada tardiamente ao grupo dos direitos humanos, mais especificamente na época moderna, com o surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista e do Estado Nacional. Esse atraso, segundo o mesmo autor, deve-se ao fato de as sociedades estarem em plena luta pela liberdade em face da opressão ideológica da igreja e política e econômica do Estado e não ainda de outros bens, como a educação, que só as sociedades evoluídas econômicas e socialmente reivindicavam.

No entanto, será depois da Segunda Grande Guerra que se assistirá à democratização do ensino e ao aumento da escolaridade obrigatória. Segundo Saviani (2002), a expressão "**política social**" está ligada a certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública. É, nesse entendimento, que a administração da sociedade é dividida em quatro grandes setores que são: o setor político, o econômico, o social e o militar. A esses grandes setores encontram-se atrelados os ministérios ou secretarias que constituem o Governo Federal, Estadual e Municipal. Ressalte-se, porém, a presença do Ministério da Educação ligado ao setor social, onde são organizadas as políticas públicas educacionais. No Brasil, o gritante descaso com recursos destinados à área social é visível se comparado aos setores político, econômico e militar. Esta é urna premissa que já vem se tomando comum a todos os governos. É, entretanto, reforçada e agravada por duas características aqui apresentadas por Saviani (2002, p. 121):

A primeira diz respeito à adoção da privatização como forma de execução das diferentes modalidades de política social, resultando na organização de empresas capitalistas de prestação de serviços sociais às quais o Estado repassa os recursos públicos. A segunda característica consiste no atrelamento da prestação de serviços sociais ao desempenho da economia, o que se expressa seja através da redução dos investimentos na área social, quando a economia deixa de crescer, seja através da capacitação de recursos para a área social, mediante um dos aspectos da política econômica que é a política salarial.

Reedita-se aqui no seio da político-social, o mecanismo básico de funcionamento da economia capitalista a apropriação privada dos bens produzidos socialmente.

Mediante a colocação do autor, percebe-se que, quando há uma redução do crescimento econômico, isto, automaticamente, incidirá sobre os empregos e subempregos, afetando tragicamente os salários e provocando, conseqüentemente, a diminuição da captação dos recursos geridos no âmbito da "política social". Quando ocorre certa crise econômica no Brasil, o alvo central das punições é sempre os salários que sofrem com a adoção de uma política de arrocho, bem como todas as ações voltadas para as questões sociais são imediatamente punidas com a retirada dos recursos indispensáveis à manutenção de suas metas. Estando a educação inserida nas políticas sociais, ela participa dessa luta comum, integrando-se à política educacional no conjunto das políticas sociais.

Com efeito, a defesa do ensino público e gratuito e a reivindicação por mais verbas para a educação constituem um aspecto da luta pela valorização da política social em relação à política econômica. No Brasil, o agente financiador da política educacional é constituído por uma estrutura de captação e canalização de recursos baseada na vinculação constitucional fiscal e, também na receita proveniente de contribuições sociais (salário educação). No entanto, o que se apresenta no cenário nacional é que a garantia constitucional de recursos financeiros para a educação pública não tem sido a regra predominante na trajetória da nossa república. Como se viu uma das principais fontes financeiras da educação no país é o salário educação, criado em 1964, com a finalidade específica de suplementar as despesas públicas com a educação elementar. O salário educação é, atualmente, recolhido com base em uma alíquota de 2,5% sobre a folha de contribuição das empresas, repassada mensalmente em favor do Instituto Nacional de Seguro Social INSS. Tais recursos arrecadados com o salário educação devem destinar um terço ao Governo Federal e

os outros dois terços ao governo estadual, na proporção da arrecadação realizada por território A quota federal é destinada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e deverá ser aplicada no financiamento de projetos voltados para a universalização do Ensino Fundamental, de forma a propiciar a redução dos desníveis sócio educacionais existentes entre Municípios, Estados, Distrito Federal e regiões brasileiras<sup>6</sup>. Na década de 90, as políticas educacionais passaram por uma reformulação política e econômica e, conseqüentemente, de ajuste das políticas sociais à reformulação em curso, com uma diminuição do controle dos sistemas sociais pelo Estado.

O processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB, aprovada no ano de 1996, teve seu início na década de 1980, com a participação dos educadores, porém suas formulações e propostas, logo se revelaram incompatíveis com às políticas de ajuste assumidas pelos idealizadores do modelo imposto aos governos latino-americanos pelo Banco Mundial e rejeitadas pela maioria subordinada ao grupo governamental. Surgindo, assim, ao final, com esta lei, uma reforma de caráter autoritário e consoante com o ajuste neoliberal que se encontrava instalado naquele momento. A educação, de direito social e subjetivo de todos, passa a ser encarada cada vez mais como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou oferecido como filantropia. Daí, a predominância do discurso a favor das privatizações, como diretriz educacional e frequentes campanhas filantrópicas substituindo políticas efetivas de educação.

O ideário crítico sobre o que deveria ser um projeto nacional de educação, que foi se constituindo ao longo das últimas décadas e que encontraram em vários locais do país, algumas possibilidades de implementação, não teve na formulação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei n.º 9394/96, o mesmo destino. Esta lei, apresentada como uma legislação moderna para o século XXI, resinificou vários consensos do rico debate dos anos 80, traduziu-os, no entanto, para uma outra lógica de desenvolvimento, na qual descentralização significa, principalmente, uma desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia, passa a ser compreendida como liberdade de captação de recursos; igualdade, como equidade; cidadania crítica, como cidadania produtiva; e a melhoria da qualidade, como

---

6

Cf. Art. 15 da Lei n. 9424/96

adequação ao mercado (HIROSHIMA et al. 2000). Diante dos parâmetros curriculares e de diversos mecanismos de avaliação, entre outras medidas, a reforma no ensino pós-letal, indicou como perspectiva ou eixo central, a pedagogia das práticas educativa, o ideário do mercado como perspectiva geral do Estado. Esta perspectiva pedagógica, individualista na sua essência, imediatista em relação ao mercado de trabalho, é coerente com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo, e, portanto, contrária à perspectiva de uma "qualificação como relação social" que situa a relação de trabalho educação no plano das contradições que são engendradas pelas relações sociais de produção (RAMOS, 2001). A história nos tem mostrado que as políticas públicas para área educacional, se isoladamente concebidas, geram e continuarão gerando diversas formas de exclusão, presenciadas em nossas escolas e reproduzi das fora delas, ou seja, na sociedade. Cabe, portanto, ao Governo Federal a tomada de ações que gerem uma inclusão integrativa, tomando o ensino a mais concreta fonte de obtenção do conhecimento.

Na educação, as tendências neoliberais ditam as regras, trazendo, por meio das políticas educacionais, o direito assegurado da educação para todos. Criam-se novas estratégias e técnicas que permitem a inclusão, no ensino regular, de "todos" aqueles que estavam em escolas especiais ou a margem das instituições (THOMA e HELLESHEIM, 2001, p. 30).

No Brasil, esse movimento permitiu importantes resultados, como evidencia o documento referente à nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada pelo Ministério da Educação no ano de 2008.

O destaque atribuído pelos documentos internacionais e nacionais que impulsionam convencer a escola na direção de um novo momento educacional pode ser percebido facilmente no Contorno das políticas públicas brasileiras, como, por exemplo a intensidade em que se deu, durante uma década, a divulgação das ideias, consubstanciadas na Declaração de Salamanca (ONU, 1994).

Quanto às Políticas Públicas de Inclusão, a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, entendem que a educação como direito de todos, dever da família e do Estado, assim como visam a garantir o atendimento educacional especializado aos sujeitos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede

regular de ensino. Entende-se política pública como:

linha de ação coletiva que concretiza direitos sociais declarados e garantidos em lei. É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens de serviços sociais em resposta às demandas da sociedade. Por isso, o direito que fundamenta é um direito coletivo e não individual (DEGENNSZAJH, 2000 p. 59).

De acordo com Thoma e Hillesheim (2011), as políticas públicas descrevem uma realidade de um modo de fazer a inclusão que acaba produzindo modos de ser e de compreender o mundo a partir de determinados regimes de verdade acerca da inclusão escolar, engendrando determinadas formas de escola inclusiva/exclusiva, bem como de sujeitos a serem incluídos/excluídos, modo de ver e viver a “deficiência”, alunos “normais” e “anormais”.

O conceito de Educação Inclusiva surgiu a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca. A indicação de que as crianças com Necessidades Educativas Especiais fossem incluídas em escolas de ensino regular. O objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar qualquer espécie de deficiência.

Segundo Moraes (2017), o termo educação inclusiva define o processo educacional que visa desenvolver, em cada cidadão, consciência solidária e atitudes concretas que o tornem um agente social comprometido com a qualidade de vida de quem está ao seu lado (BRASIL, INEP, 2016). Isso significa acolher todas as pessoas no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. Conforme Mantoan (1997), esse é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos, uma vez que a diferença é inerente ao ser humano.

Para Glat (1998) a inclusão total pode ser considerada uma utopia, que, como toda utopia, tem seu “valor simbólico e um investimento afetivo que deve ser alimentado”. Para essa autora, a sociedade inclusiva “é a utopia de um mundo perfeito”, semelhante, segundo ela, à utopia do socialismo “De cada um, de acordo com suas possibilidades, para cada um, de acordo com suas necessidades”.

No entanto, Mantoan (1987, 1988, 1991, 1995) defende a inclusão total de forma irrestrita, para todos. É preciso respeitar os educandos em sua individualidade para não condenar uma parte deles ao fracasso e às categorias especiais de ensino.

Essas autoras em relação à inclusão total discordam em suas posições, para a

primeira autora não existe esta inclusão, pois considera uma utopia, algo muito perfeito, de igualdades para todos, e eu na realidade não me posiciono assim. Para a segunda autora, existe sim uma inclusão total, sem restrições, onde se deve respeitar a cada educando dentro de sua individualidade para que não conduza uma parte deles ao fracasso e as categorias especiais de ensino.

Para Soares e Carvalho (2012), o princípio da educação inclusiva ganhou força como base de políticas educacionais, exigindo a consideração de existência de inúmeras e diversas formas de expressão de exclusão social e da educação escolar como medida que concorra para sua superação. Sua assunção articula-se à importância conferida à educação pelas políticas brasileiras desde a década de 1990, quando enfatiza a necessidade de democratização do ensino e de garantia de oferta de uma educação de qualidade para todos.

Prieto (2006) afirma que a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para benefício de todos os alunos com ou sem deficiência; ensinar é marcar um encontro com o outro, e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que é alguém especial e que requer do educador e ir além.

De acordo com Oliveira (1998) os mecanismos declaratórios e garantidores do direito à educação ainda esbarram em obstáculos práticos para sua concretização, o que acaba restringindo a noção de cidadania. Nesta direção Bobbio (1992, p. 79-80), relata que “é preciso não perder de vista que a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação”. “Quando este direito é visto como concessão, seu discurso e concretização possuem marcas de relatividade e habilidade, o que, sem dúvida, incide na luta frequente por justificá-lo e reafirmá-lo como pleno” (p. 105).

Particularmente o direito à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais se intensifica, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394 de 1996 que, em seu capítulo V, prescreve que a educação desses alunos deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996b). Esta questão tem gerado muita polêmica na comunidade em geral, principalmente na escolar, pois, se de um lado a busca por uma educação de qualidade para todos é uma luta histórica e legítima, por outro, as ações governamentais ainda são insuficientes para garantir um processo de inclusão de qualidade, o que tem causado incertezas e inquietações em relação à atuação do Estado na garantia do cumprimento de suas obrigações para a efetivação de uma

educação igualitária (MOREIRA, 2014, p. 106)

As mínimas condições de uma existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fizeram com que o Brasil herdasse uma herança pesada de séculos a ser superada. A declaração e efetivação do direito à Educação têm sido e são imperativos para que essa superação ocorra. E isso toma uma proporção mais significativa em países como o Brasil cuja forte tradição elitista reservou apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social.

De acordo com Ranieri (2013) o direito à educação (gênero) é, fundamentalmente, um direito a prestações positivas materiais, de custo social. Ou seja, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; na gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; atendimento educacional especializado aos portadores com deficiências, dentre outras.

Como direito coletivo se liga com a vida da sociedade, com a participação política, com o desenvolvimento nacional, com promoção dos direitos humanos e da paz, conecta-se com a pessoa inserida num dado contexto social e político. Portanto, é parte da vida em sociedade, apresentando o direito brasileiro como direito transindividual de natureza indivisível, no qual é titular uma coletividade na qual os integrantes estão vinculados por uma relação jurídica básica. A educação como direito, é um problema político, um problema que diz respeito à tomada de decisões coletivas à legitimação e ao exercício do poder nas sociedades contemporâneas. Razão pela qual, em certa medida, a Educação é também um direito político. Nesse sentido, é forçoso acompanhar a precisa síntese de Anízio Teixeira: “A forma democrática de vida funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade a que pertence” (RANIERI, 2013, p.78-79).

A Educação como dever, ancora-se em situações jurídicas de ação ou omissão de comportamentos determinados pela Constituição Federal ou pela Lei. Em relação à educação, há deveres para o indivíduo, para o Estado, e para a família, como extrai de diversos artigos da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB de 1996, do Estatuto da Criança e do Adolescente e outras mais do ordenamento jurídico brasileiro. Portanto, os documentos normativos e legais são dispositivos importantes que determinam e apontam para a construção das políticas públicas educacionais no país.

Segundo Matos (2013) o direito deve objetivar sempre a aplicação da justiça e

a garantia das liberdades fundamentais do homem para que possa conviver em harmonia com outros homens, é a base sobre a qual as modernas sociedades devem se organizar e se desenvolver, portanto, o direito deve existir, em função da sociedade, isto é, em defesa e harmonia social para possibilitar o desenvolvimento individual e coletivo. Daí a importância da Constituição, dos códigos e das leis que constituem o direito, pois eles tanto fixam as linhas gerais de organização social e da convivência humana, quanto fornecem os subsídios essenciais para a solução dos conflitos jurídicos que possam ocorrer nas vidas das organizações e dos indivíduos.

A Educação como desenvolvimento e como liberdade está na centralidade da tese defendida por Amartya Sen (2000, p. 28-29), onde afirma que:

O desenvolvimento deve estar relacionado, sobretudo, com a melhoria de vida e das liberdades que desfrutamos e destaca que uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além de acumulação de riquezas e do crescimento do produto nacional bruto e de outras variáveis relacionadas à renda. Sem desconsiderar a importância do crescimento econômico, precisamos enxergar muito além dele.

Para Ranieri (2013, p. 40-41), “o ‘enxergar muito além dele’ depende de um sistema de educação que garanta o direito subjetivo a uma educação de qualidade que possa valorizar a diversidade cultural e proporcionar meios de desenvolvimento humano integral”.

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a celebração da Declaração Universal dos Direitos Humanos-DUDH (1948) foram fundamentais na determinação da natureza e do conteúdo do direito à Educação.

O direito internacional conferiu à Educação uma natureza pública, de âmbito global e a rodeou de diversas garantias, que se traduzem em obrigações os Estados. Em geral, os documentos internacionais que cuidam da matéria, sejam eles globais ou regionais, reconhece o direito e o dever dos Estados para regulamentação do ensino, a partir dos pressupostos prescrito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), e sua obrigação de financiamento da Educação. Frente a isso, a Educação deve estar voltada, acima de tudo, para as necessidades sociais locais, para que haja a inclusão do indivíduo na sociedade onde vive. Nesse movimento, restou estatuído nos Princípios de Ação de Dakar (2000), adotados dentro do Programa Educação para Todos, que o âmbito nacional é o campo, por excelência, das atividades educacionais.

Nesse contexto, cabe ao Estado à garantia dos direitos fundamentais por meio de formulação e implementação das políticas públicas correspondentes. Segundo Bucci (2002, p. 241), “Políticas Públicas são programas de ações governamental visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”.

Nessa direção, para a garantia e cumprimento dos direitos fundamentais econômicos sociais e culturais, cabe ao Estado aparelhar-se, estabelecendo a política pública e garantindo o cumprimento dessas políticas e previsão orçamentária.

Destarte, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pretende plantar e/ou regar as sementes de uma cultura de novos valores no ambiente educacional, viabilizando a inclusão de todos, por todos e para todos. A inclusão preconizada em tantos atos normativos, nacionais e internacionais. A inclusão que precisa considerar o educando e o educador, partes indissociáveis do processo ensino aprendizagem.

Assim, o destaque imputado pelos documentos internacionais e nacionais que impulsionaram a convencer na direção de um novo momento educacional em direção e escola e ao processo inclusivo pode ser facilmente percebido no contorno das políticas públicas educacionais brasileiras, como por exemplo, a intensidade em que se deu, durante uma década, a divulgação das ideias, consubstanciada na Declaração de Salamanca (ONU, 1994).

Laplane (2004, p. 14) aponta “o quanto a amplitude do texto da Declaração remete à escola ‘poderes’ que vão desde o ‘combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora’ e eleva a educação como ‘principal fator de mudança social’.”

O processo de inclusão social e educacional que se apresenta atualmente no Brasil e no mundo, reflete a evolução desses direitos humanos e dos marcos conceituais e teóricos sobre as diferenças humanas sobre o processo de ensinar e aprender em ambientes heterogêneos. De uma lado, temos uma demanda legal e uma política governamental que traça as diretrizes e orientações para a implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras; e, também, experiências que buscam atestar a eficiência e direcionam os limites de uma escola aberta para todos; de outro, estudantes com deficiência, suas famílias, professores, gestores educacionais e outros que significam esse processo, e ao fazê-lo, não acionam somente a racionalidade e a técnica, mas também as emoções revertidas de instituição e desejo (ORRÚ, 2014).

Segundo o dicionário Aurélio (1999), o termo inclusão tem o significado como estado daquilo ou de quem está incluso, inserido, compreendido dentro de algo; significa ainda introdução de alguém em um grupo e é sinônimo de abrangimento, envolvimento, introdução, incorporação.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que o termo inclusão teve sua origem na palavra inglesa “full inclusion”. Para esses autores, a inclusão traz consigo um novo paradigma que está sustentado no princípio da “educação para todos”, onde todos devem ter acesso à educação e à vida social. Nesse sentido, é perceptível que tal entendimento está marcado por um caráter oposicional-binário entre inclusão e exclusão.

Ranieri (2013) destaca que a inclusão é uma decorrência da democratização do ensino no País e revela a possibilidade de qualquer criança ou adolescente ter acesso ao ensino obrigatório, independentemente de suas características pessoais ou sociais. Envolve questões como a inclusão do aluno com deficiência, do homossexual, do negro, do adotado, do que praticou atos infracionais etc. Como um direito de todos, a Educação materializa-se numa escola acolhedora e inclusiva. Este é um desafio para a qualidade da Educação, uma vez que não há mais escolas com o perfil homogêneo de alunos. A diversidade está presente.

No entender de Matos (2013), os seres humanos estão incluídos na sociedade por uma relação de pertencimento, baseada no princípio da igualdade e que há algo que nos aproxima e que nos identifica como pessoas. A autora coloca que “estamos incluídos nessa sociedade humana pelo princípio da identidade, mas podemos ser excluídos pelo princípio da diversidade sempre que a diversidade resulte em discriminação. Aí reside nossa contradição. Temos que discutir a inclusão, porque há uma sociedade excludente, que dicotomiza identidade e diversidade”.

Dentre os excludentes que enfrentaram dificuldades de toda ordem e para ter acesso à educação, em virtude da deficiência, foram historicamente excluídos do direito à educação básica, o que na maioria das vezes, impossibilitou seu ingresso na Universidade. É mister situar que a trajetória histórica da Universidade brasileira não foi ancorada em políticas governamentais construídas a partir do processo democrático e do direito à educação, ao oposto disso, seu projeto, mesmo com um discurso democrático, apresenta um discurso elitizante e centralizador.

Para Marques e Marques (2003), a Universidade possui como função social apontar as contradições sociais e propor alternativas concretas para a inclusão

educacional. Neste sentido, programas consistentes de ensino, pesquisa e extensão, podem ser um caminho eficaz para a superação de barreiras físicas e atitudinais que favoreçam o acesso a permanência de todos os alunos.

As discussões sobre as políticas afirmativas e inclusivas no Ensino Superior brasileiro são muito novas, e se apresentam de forma destacada nas áreas de Ciências Sociais, da Educação e do Direito. Dessa forma, a perspectiva de uma educação menos excludente no Ensino Superior brasileiro vem se firmando a partir do ano de 2000, assumindo uma política mais diretiva por intermédio de ações afirmativas e inclusivas implementadas de diferentes maneiras em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

Para Cury (2005), a compreensão das políticas públicas inclusivas como estratégias voltadas à Universalização de direitos civis, políticos e sociais, que pela presença interventora do Estado, aproxima os valores formais declarados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Caberia a essas políticas impedir todas e quaisquer formas de discriminação que haja igualdade de oportunidades e de condições. Nesse sentido, neste olhar do autor, estas se põem amparadas em conceitos de igualdade e de universalização, tendo como parâmetro a diminuição da desigualdade social.

As políticas inclusivas podem caminhar em várias direções, uma delas é pelo caminho de acesso às Universidades públicas por intermédio da aprovação de cotas e vagas suplementares para os candidatos que realizam o vestibular e que apresentem deficiências.

As políticas de educação inclusiva põem-se como uma estratégia de ordenamento, organização social e a busca de aproximação e identificação do diferente, sendo que uma das maneiras de se atingir isso é a partir da inclusão. Essas políticas estão voltadas à organização de uma sociedade inclusiva, que deverá se configurar como um espaço democrático onde a participação de todos seja garantida.

Conforme assevera Lazzarato (2008), ao apresentar que o problema da relação entre a economia e a política é resolvido frente técnicas e dispositivos que não provêm de nenhum desses campos, mas de uma racionalidade que lhes é exterior red denominada de “governo dos homens”, Foucault permite outra leitura do capitalismo, diferente das realizadas pelo marxismo, pela filosofia política ou pela economia política. Por governo, entende-se uma tecnologia que o Estado Moderno resgatou da pastoral cristã e em que o liberalismo fez uma inflexão, transformando-a

de governo das almas em governo dos homens. Governar é, assim, conduzir condutas, exercendo uma ação sobre ações possíveis. Dessa forma, ao analisar de que modo se desbloqueia a arte de governar a partir da emergência do *homo economicus* no século XVIII, Foucault propõe uma solução original: primeiro, a relação entre os diferentes domínios políticos, econômicos e éticos não pode ser mais remetida à uma noção de síntese; em segundo lugar, para conciliar essa heterogeneidade, é necessário um novo plano de referência, que não se localiza nem no conjunto dos sujeitos de direitos, nem no dos sujeitos econômicos.

Para que a governabilidade conserve seu caráter global, para que ela não se separe em duas ramificações (arte de governar economicamente e arte de governar juridicamente), “o liberalismo inventa e experimenta um conjunto de técnicas (de governo) que se exercem sobre um novo plano de referência e que Foucault chama “a sociedade civil”, a “sociedade”, ou o “social” (LAZZARATO, 2008, p.43)”.

Conforme explica o autor, a questão racional governamental não se realiza a partir de uma oposição entre aquilo determinado pelo Estado e a liberdade do indivíduo, mas ocorre de acordo com a composição de estratégia, posto que os diversos dispositivos como (jurídicos, econômicos e sociais) não são opostos, mas heterogêneos. A partir desse momento, o governo opta por um dispositivo, ora por outro, mediante um pragmatismo que tem como foco o mercado e a concorrência. Trata-se então, de uma política de multiplicidade que age sobre as subjetividades almejando a determinar o comportamento dos sujeitos econômicos e políticos.

Lopes (2009) relata que é possível perceber a presença de duas regras. A primeira é que não é permitido que ninguém deixe de se integrar nas malhas que sustentam os jogos do mercado e buscam garantir que todos (ou o maior número possível de pessoas) sejam atingidos pelas ações do Estado e do mercado. A segunda regra é a que versa sobre a inclusão: todos devem participar, em diferentes níveis, das relações estabelecidas entre Estado/população. Assim, se o ponto comum entre o econômico e o social é a não exclusão, a inclusão pode ser compreendida como um imperativo neoliberal, colocando-se em questão a relação entre segurança, população e governo.

Portanto, como explica Soares (2011), sob o imperativo da inclusão, são criadas estratégias de acesso e permanência dos alunos na escola, delimitando determinados espaços (nomeados como inclusivos) para aqueles definidos como anormais. Entretanto, a naturalização de tais estratégias e o encobrimento das relações de poder

que as constituem, muitas vezes, impedem o olhar sobre o que estamos produzindo a respeito de nós mesmos e dos outros. Além disso, segunda a autora, “é necessário ter claro que a garantia da inclusão não contradiz as políticas de mercado, mas funciona como condição de possibilidade para fazê-lo existir e funcionar” (p. 127)

Segundo Vieira, Severo e Albertani (2014), o movimento pela inclusão educacional defende o direito que todos os alunos têm de pertencer, aprender e participar da formalização da educação, sem discriminação, em todos os níveis e modalidades de ensino. Nesse cenário, as Universidades, assim como as escolas, são espaços privilegiados de transformação social e aprendizagem, além de serem responsáveis por oportunizar a educação para todos.

A Universidade, como Instituição social, representa e apresenta em sua constituição as divergências e ambiguidades do contexto social ao qual está inserida ao modelo vigente. A Universidade deve discutir e vivenciar novas propostas que promova a implementação de programas de inclusão social. As pessoas com deficiência, na sua minoria, fazem parte de um grupo que reivindica seus direitos e sua participação na sociedade, e conseqüentemente que tenham oportunidade de acesso às universidades. Porém, esse processo é demorado e implicam investimentos materiais, financeiros e humanos, a implementação de políticas institucionais e ações por parte da Instituição de Ensino Superior, resultando na demora, e, muitas vezes, no impedimento de acesso e de permanência dessas pessoas na Educação Superior.

A partir de diversos olhares, verifica-se que diversos autores adotam referenciais que nem sempre estão em consonância na sua totalidade, contudo têm defendido o mesmo princípio, ou seja, a educação para todos.

Dentro dessas mudanças e os avanços para a promoção em direção do processo de inclusão surgem a Lei n.º 13005, de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), com vigência por 10 (dez) anos, propondo por meio da meta 4 “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Esse Plano em seu bojo busca por meio de estratégias, como na 4.16 incentivar a inclusão nos

cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o dispositivo do caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

As Universidades e Faculdades estão tendo um aumento de graduandos com algum tipo de deficiências no seu espaço. Isso porque no Brasil, desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva, do Ministério da Educação-MEC, promove mudanças dos atuais sistemas educacionais inclusivos. No caso do Ensino Superior, essa política, consolidada por uma ampla legislação composta por leis, visa assegurar as pessoas com deficiência (PcD). O seu ingresso e as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades em razão da deficiência.

O processo de inclusão encontra apoio internacional para implementação de políticas específicas, para suporte a ações coletivas e imediatistas e para o fortalecimento de instituições que sigam e incorporam os ideais neoliberais implícitos (ou explícitos) em ações que capacitam pessoas com deficiência para o mercado de trabalho. Cabe às Instituições de Ensino Superior analisar, investigar e divulgar tais situações sociais. O Ministro de Educação na ocasião, Tarso Genro, em seu discurso sobre reforma universitária durante uma teleconferência, referiu-se à inclusão como um dos objetivos a serem fortalecidos pela Universidade, assim como função social desta (Teleconferência transmitida pelo Ministério da Educação e Cultura-MEC, em 30/03/2004).

As políticas educacionais destacam a necessidade de capacitações, porém pressupõe-se que a formação acadêmica em nível superior, em instituição compromissada com sua missão, proporcione ao educador uma visão crítica e reflexiva mais aprofundada sobre a realidade escolar e social, assim como o processo de inclusão.

### **3.2. Da Educação Especial à Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo**

A partir de 1930 ocorre uma mudança na sociedade civil, pois começa a haver uma organização de associações de pessoas preocupadas com o problema da

deficiência; o poder governamental desencadeou algumas ações direcionadas a particularidade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular. A partir de 1950, criou entidades especializadas em atendimento para esses alunos. Tudo isso em função das mudanças ocorridas no Brasil, em virtude do momento de incremento da industrialização.

Ao final da década de 1960, o cenário brasileiro foi destacado em razão da presença forte da área da Educação Especial pelo menos presente nos diversos discursos oficiais. Neste período o país vivia um momento econômico intitulado “milagre econômico”, onde foram elaboradas várias medidas nas áreas econômica e política, cujo objetivo estava pautado no crescimento do país, atrelado ao capital internacional e sob a égide de medidas duras de segurança nacional (JANNUZZI, 2004).

E neste cenário, a escola passou, a ser a Instituição que prestaria esse serviço, proporcionando a formação de uma mão de obra e dos recursos humanos preparados para servirem as formas de produção, para ocuparem os mais altos cargos superiores da administração, técnicos, planejadores, cabendo a esses indivíduos exercerem o papel de racionalização da produção.

O trabalho era valorizado, e ainda é como capital necessário e indispensável para o desenvolvimento econômico do país. Dessa forma, a educação era tratada como elemento de promoção individual, de acesso aos melhores empregos, inclusive para o aumento da renda. Em vista disso, a principal função da escola, ainda que não declarada abertamente para a sociedade, era formar os recursos humanos agregados ao capital físico das empresas, aumentando a produção e a produtividade econômica. Em outras palavras, a escola tinha um compromisso de formação técnica, mas este estava atrelado ao crescimento econômico do país.

Frente aos padrões normativos estabelecidos pela sociedade capitalista. Limitados pela deficiência, essas pessoas são consideradas e caracterizadas socialmente a partir do conceito de normal e anormal. Historicamente, a sociedade repressiva considera-os: anormais, incapazes, excepcionais, portadores de deficiências, pessoas com necessidades especiais, entre outras (SILVA, 2010).

No entanto, leis mais recentes adotam outros termos, como “pessoas com deficiência”, que, de acordo com o Decreto n.º 7.612/2011: [...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e

efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (SILVA, 2010).

Segundo Mendes (2017), até o século XVI, as pessoas com deficiência foram consideradas ineducáveis. Nesse período, por iniciativa de médicos e pedagogos, foram registrados os primeiros esforços para a educação dessa população. Apesar de inovadoras para a época, essas iniciativas não se distanciaram da segregação e do caráter custodial, sendo oferecidas em instituições asilares e manicômios. Nos séculos posteriores, o atendimento educacional das pessoas com deficiência foi difundido por toda Europa e Estados Unidos da América, fato que proporcionou a criação de novas instituições especializadas nesse serviço. No Brasil, de acordo com Mazzotta (2011), é recente o movimento pela garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Tais fatos denunciam a importância de marcos históricos e legais do processo evolutivo da educação das pessoas com deficiência. No que diz respeito às iniciativas construídas no Brasil, faz-se necessário resgatar percursos anteriores para melhor compreensão do contexto atual.

A Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 se tornou um marco histórico para Educação inclusiva, pois buscou satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos independentes de cor, etnia, religião, gênero, deficiência ou cultura. Via, na educação, a mola propulsora para o “progresso social, econômico cultural, a tolerância e a cooperação internacional [...]” (UNESCO *apud* LIMA, 2016, p. 39) e a formação de uma sociedade justa e igualitária a partir de um ensino equitativo.

Assevera Lima (2016) que uma sociedade democrática que proporcionasse igualdade de oportunidades educacionais, direito inalienável de todos os indivíduos, ou seja, as oportunidades sociais estariam sob o alcance de todas as pessoas. Este documento tornou-se um marco histórico e político para a Educação Inclusiva, pois concebeu a ideia de universalização do acesso à educação para promoção da equidade, promovendo a qualidade na aprendizagem para todos, inclusive para as pessoas com deficiência que, segundo o mesmo, necessitavam de atenção diferenciada.

Os documentos internacionais acerca da educação inclusiva preconizam uma educação equitativa, com colaboração e participação da sociedade na figura da escola, visando à eliminação de toda e qualquer forma de barreira que gere a exclusão, propondo uma reestruturação dos seus sistemas de ensino para a

promoção de uma educação para todos e com qualidade. Destaca-se que, no Brasil, até a década de 1990, as políticas educacionais, em relação ao atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência, eram focadas no atendimento educacional especializado e integrado, realizado em escolas especializadas, filantrópicas ou em classes especiais. Em classes especiais da escola regular. Por iniciativa governamental, a partir do ano de 1957, foram organizadas campanhas nacionais voltadas especificamente para o atendimento educacional especializado dos deficientes, chamados à época de excepcionais (MAZZOTTA, 2011). A Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental - todas ligadas diretamente ao Ministério da Educação e Cultura (KASSAR, 2012). Campanhas resultantes da influência e da reivindicação de instituições especializadas e associações de deficientes (JANNUZZI, 2012). Além da “[...] promoção, em todo território nacional, de treinamento, reabilitação e assistência educacional às pessoas com deficiências; a cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas; e o incentivo de organização de cursos e entidades voltados a essa área” (KASSAR, 2012, p. 27).

Mazzotta (2011) descreve a criação das referidas campanhas por parte do governo federal, como um modo de atendimento educacional das pessoas com limitações em âmbito nacional. De acordo com Kassar (2012), a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 4.024 de 1961) o governo federal normatizou a educação dos deficientes. Com a Lei n.º 4.024 de 1961, a educação para as pessoas com limitações tem sua especificidade afirmada, no “título X”, composto pelos artigos “88” e “89”. A referida lei, em seu artigo 88, incorporou a “educação dos deficientes” no sistema de educação. No artigo 89, garantia contribuição do setor privado para a educação do deficiente.

Em 1964, com o golpe civil e militar, a legislação é reescrita mediante um modelo tecnocrático de administração do público. De acordo com Kassar (2012), as reformas na educação para deficientes alcançam destaque na Lei n.º 5.692/1971. A norma preconiza atenção para as pessoas com limitações, superdotados e com dificuldades na aprendizagem. Januzzi (2012) admoesta que a Lei n.º 4.024/1961 estava prevista em caráter preferencial para o ensino regular. A Lei n.º 5.692/1971 atribuiu para a “[...] Educação Especial à responsabilidade de atendimento de crianças sem, necessariamente, possuir qualquer deficiência, ou, em outras palavras,

torna-se legítima a transformação de crianças 'atrasadas' em relação à idade regular de matrícula em 'deficientes mentais educáveis' ou 'treináveis' "(KASSAR, 2012, p. 32).

A história do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por intensos debates em torno de seus objetivos (vide capítulo I), abrangência e campo científico. Muitos propõem a extinção da formação de pedagogos no Brasil, pois a docência precisa atender novas demandas educacionais, sem distanciar-se das contradições da própria formação do professor.

No final da década de 1930, inicia-se no Brasil a formação de pedagogos, em um cenário marcado por reformas educacionais e pela criação das universidades. Nas duas décadas após a criação do curso de Pedagogia, observa-se uma vinculação diante das novas demandas educacionais. Apesar de expandir-se por todas as regiões, dinamizando o fluxo de pedagogos no sistema de ensino.

É importante destacar a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, atual Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; a Companhia de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em 1955. Não é possível negar a grande vitalidade ao ensino superior, para a produção de ciência e tecnologia no cenário educacional brasileiro. Em 1962, o Conselho Federal de Educação aprova regulamentação para o curso de Pedagogia, através dos pareceres CFE n.º 251 e CFE n.º 292, ambos de autoria do conselheiro Valnir Chagas. O Parecer CFE n.º 251/1961, mantém a duração anterior de quatro anos para a formação de pedagogos, considerando neste caso o bacharelado e a licenciatura. O currículo permaneceu generalista (como até hoje), com poucas alterações, delegando às instituições superiores a distribuição das disciplinas na grade curricular dos cursos.

O Parecer n.º 251/1962 é um documento conciliador de visões de mundo distintas do papel da Pedagogia, o que se apresentava favorável a sua extinção por ausência de conteúdo próprio, e o favorável a sua existência por acreditar ser a Pedagogia o campo do aprofundamento teórico da educação. O Parecer n.º 292/1962 estabelecia disciplinas pedagógicas para o curso de licenciatura, para a docência em escolas secundárias. A formação do licenciado é mantida em dois blocos distintos, um teórico, específico à atuação do futuro profissional, e outro pedagógico, comum a todos os cursos. Percebe-se nesse período, crescente questionamento quanto à

formação de pedagogos técnicos em educação, por não haver na época campo de trabalho definido para sua atuação.

A ausência de mobilização política dos pedagogos, sua constante alienação na década de 1960, foi marcada pela cristalização dos colégios de aplicação, pelo surgimento dos ginásios vocacionais e pela renovação do ensino de ciências e matemática. Nesse momento histórico de grandes mudanças políticas, sociais e econômicas, aparece a necessidade de profissionais tecnocratas para o momento tecnicista. A partir do slogan “A pedagogia da fábrica é a pedagogia da escola”, foi promulgada a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, normatizando a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, definindo as bases da Reforma Universitária nas Faculdades de Filosofia, cujas seções foram desagregadas para se tornar departamentos, institutos ou faculdades correspondentes às suas áreas de conhecimento. Desse modo a seção de Pedagogia transforma-se em Faculdade de Educação para a formação de pedagogos.

Muitas críticas ao curso de Pedagogia a partir do final dos anos de 1970; a Ditadura Civil e Militar revisionando para controlar. Havia críticas direcionadas para a tendência tecnicista do curso, bem como a divisão profissional do trabalho na escola e a fragmentação formativa do curso. A divisão de tarefas compõe a lógica organizacional de qualquer instituição capitalista, carecendo de identidade, em face da complexidade inerente. Ressalta-se que apesar das iniciativas contrárias, o Parecer n.º 252/1969, vigorou por 27 anos regulamentando o curso de Pedagogia, até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/1996).

Com a LDB surgem posições conflitantes em relação à formação de pedagogos. Dela resultam normativas que ampliam as contradições e divergências, como o Decreto n.º 3.276/1999, que transferiu para o curso Normal Superior a exclusividade na formação de professores para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, retirando do curso de Pedagogia importante habilitação para a época. Atendendo a reivindicações de universidades e de entidades independentes organizadas por profissionais da educação, o referido decreto foi extinto, mantendo a responsabilidade do pedagogo em atuar como docente na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A base de um curso de pedagogia não pode ser a docência. Ocorre uma práxis pedagógica. O professor é um educador, e o educador é um pesquisador na busca de aprender a aprender, aprender a viver, a estar junto. Trata-se, sim, de uma

epistemologia do conhecimento pedagógico.

As contradições na identidade e na formação dos pedagogos mantêm-se, juntamente aos desafios impostos ao curso de Pedagogia, em exigência pelo campo de atuação e pelas demandas sociais oriundas das desigualdades que se avolumam no Brasil. Nesse sentido, percebe-se que tais divergências quanto à epistemologia do pedagogo influenciam o processo de formação nos cursos, gerando dúvida nos profissionais e grandes evasões nos cursos de pedagogia.

Ao analisar a história da educação das pessoas com deficiência, constata-se que ainda no século XVI, na Europa, período em que se registram as primeiras iniciativas na educação dessa população, conforme aponta Mendes (2017), os pedagogos com os médicos investiram na hipótese e empenharam-se na educação dos considerados “ineducáveis” na época. No Brasil, a atuação pioneira dos pedagogos em auxílio aos médicos na educação das pessoas com deficiência, de acordo com Jannuzzi (2012), acompanha a trajetória de parceria profissional desempenhada no cenário internacional em favor da causa. Apesar de intensa e relevante, a atuação dos pedagogos na Educação Especial resulta de uma formação prática e intuitiva em seus primórdios, influenciada por conhecimentos da medicina e da psicologia.

Na década de 1970, os cursos de Pedagogia adquirem uma configuração para a docência em Educação Especial com ênfase nas deficiências mentais, físicas e sensoriais. Segundo Cruz (2011), essas se constituíram por iniciativa de instituições superiores progressistas com o aval normativo da resolução CFE nº 252/1969. Vale salientar que no referido período, as políticas públicas ainda não contemplavam a formação dos profissionais da educação para a atuação com pessoas com limitações a partir da formação acadêmica. As iniciativas insipientes no sentido da definição de uma formação continuada por meio de campanhas, jornadas e intervenções assistenciais. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), assume-se no Capítulo V o compromisso legal de garantir aos educandos com deficiência “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, além de professores do ensino regular com formação adequada para a integração dos educandos nas classes comuns”. Destaca-se que os anos de 1990 foram marcados pela consolidação do direito de todos à educação, previsto na Constituição Federal e reforçado pela LDB. Destaca-se o movimento em defesa da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais

especiais, dentre os quais, as pessoas com limitações. Nessa perspectiva de “Escola para Todos”, é fundamental a qualificação dos docentes e outros profissionais da educação para atuar no capitalismo globalizado.

Os conhecimentos sobre o ensino de educandos com limitações educacionais especiais não podem ser campo restrito aos "especialistas", mas um processo de participação de todos os envolvidos no processo educativo formal. Mas o atendimento em classes comuns é a determinação do sistema, sem considerar ainda a desinformação e falta de formação ideal para atuar. Muitos deles, quando completaram seus estudos para o exercício do magistério, não tiveram acesso a esses conhecimentos, o que era tratado em estudos complementares realizados no geral em habilitações do curso de pedagogia (MANTOAN, PRIETO *apud* SANTOS, 2011).

### **3.3. Características da formação do pedagogo na Universidade Federal do Amazonas e a Educação Inclusiva**

O Educador/Pedagogo formado na Faculdade de educação da Universidade Federal do Amazonas passa a ter dificuldades para empreender leituras que o capacitem a uma reflexão teórica mais aprofundada e embasada, continuando a levar muito mais em conta sua prática pedagógica intuitiva do que pautada em autores e leituras que possam esclarecer pontos de sua prática. Outro dado importante percebido é que o curso de pedagogia da Faculdade de Educação - FACED da Universidade Federal do Amazonas precisa, urgentemente, tratar de modo mais incisivo os conteúdos que se referem à Educação Especial, posto que a educação Inclusiva não é uma tendência; é uma orientação que está sendo posta em prática, e os Educadores/Pedagogos, até mesmo historicamente por falta desse embasamento satisfatório nos currículos acadêmicos, não se sentem preparados para exercê-la satisfatoriamente.

Em fato são duas realidades oriundas de paradigmas diferentes. Ou a inversão de paradigmas. O termo inclusão no currículo do curso de Pedagogia da FACED - UFAM reflete a identidade da educação inclusiva no Brasil, tida como o simples fato de ter um lugar na sociedade, de maneira passiva e sem dinâmica de transformação, ignorando o fato de que um lugar para pessoas diferentes exige uma formação radical do espaço de vida, transformação de normas e códigos de conduta. O termo retórico toma o lugar da ação; e não importa fixar as contradições oriundas ao emprego do

sentido diante do olhar sobre as realidades que podem ser caracterizadas pelo conceito. Quais as fronteiras para a inclusão propostas pelo curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas?

A formação do pedagogo deve estar comprometida com a ética da formação desse profissional; um olhar radical sobre a realidade social inserindo o pedagogo em seu fazer diário enquanto cidadão pleno, e enquanto investigador de projetos sociais transformadores e não encastelados e isolados.

Segundo Dias e Neto (2009) educação define-se como uma prática antropológica intencional, um processo de intervenção deliberada no desenvolvimento humano. Prática educativa modificando o comportamento, ou seja, aprender (na) e com a vida é fundamental para o ser humano se sentir motivado em aprender a apreender os valores para o bem-estar de todos.

Para que a experiência educacional seja valorizada, é de grande importância que os conhecimentos possam ser experienciados e solidariamente socializados pelos sujeitos que aprendem. É na interação de saberes que a educação pode superar a escolarização em todos os níveis no Amazonas. O pedagogo formado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas tornou-se um mero repassador de informações fossilizadas.

A formação clássica do professor, ao privilegiar uma concepção estática do processo de ensino aprendizagem, trouxe como corolário a existência de uma metodologia de ensino “universal”, que seria comum a todas as épocas e a todas as sociedades. “O pedagogo formado produz uma forma de ação no meio de ações ainda não de todo determinadas, e a Responsabilidade Social necessita deste aporte pedagógico que se constrói a partir de um olhar diferencial em relação a outros” (DIAS, NETO, 2009, p. 78).

Historicamente, a legitimação é um problema do Estado. O Poder precisa de aclamação e apoio de “massas alienadas” para o exercício da dominação. Dessa maneira, há o *consensus*. A função do consenso é harmonizar os conflitos tornando-se o imperativo da ação de Estado, para pacificar a possível resistência filosófica e política oriunda da cultura popular. O problema central para o Estado capitalista retardatário no Brasil não é somente a tomada de decisão dos problemas inerentes às classes populares e tradicionais, mas também de como implementar políticas públicas equitativas diante do pagamento da imensa dívida pública e da lavagem de dinheiro através da corrupção política.

As necessidades dos indivíduos são determinadas até certo ponto pela cultura e pelas normas de conduta. Os parâmetros culturais assumem um importante papel de catalisador tanto ao nível do crescimento como da realização de outros objetivos e aumento da qualidade de vida. A formulação, implantação e implementação de políticas públicas é inseparável dos valores constituintes do local. Isso aumentará o uso da criatividade e inovação.

O Amazonas é objeto de uma política de conquista dos espaços. Políticas públicas<sup>7</sup> em função do mercado, visando apenas o lucro. Um conjunto de interferências reforçando um negócio rentável, pois as matérias-primas são fundamentais para a reprodução de um modelo de exploração perverso. O curso de Pedagogia em si tem um grande desafio. Trata-se de anular a incompatibilidade existente entre a materialidade capitalista, os modelos de formação e as necessidades específicas de pessoas sem cidadania plena e, portanto, excluídas.

O curso de pedagogia está formando professores ancorados no princípio da desvinculação capitalista. Ou seja, o aprofundamento do abismo entre formação para executar e formação para a investigação científica (intervenção para superar as desigualdades). O desenvolvimento de programas que atualizam novos modos, as ações de negócio fazem com que esse entendimento de percepção do outro se determine como fonte e resposta ao próprio negócio. A identidade social da empresa é uma atualização dos sujeitos que a realizam. A pedagogia da sala de aula tem sido a pedagogia da corporação.

O PPPC-LP-FACED/UFAM (2008) se apresenta como um projeto que corresponde às exigências do mercado, com tendências ao funcionalismo, e que difunde a ideologia de um “Perfil de Pedagogo” que consegue realizar “[...] apropriação e a objetivação dos domínios teóricos, pedagógicos e metodológicos, dinamizados no exercício teórico-prático de práticas pedagógicas em âmbito de instituições educacionais escolares e não escolares” (UFAM *apud* NOGUEIRA, 2017, p. 100).

A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme. Lutar para negar, ou pelo menos encobrir, a terrível fluidez logo abaixo do fino envoltório da forma; tenta-se desviar os

---

7

Na realidade não são políticas públicas, pois as mesmas deveriam superar e eliminar as desigualdades. Trata-se de políticas para o crescimento econômico das grandes corporações e de seus lobistas políticos.

olhos de vistas que eles não podem penetrar ou absorver. Mas “as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se” (BAUMAN, 2001, p. 97).

[...] pedagogo [...] tem um papel indispensável no ambiente escolar, pois é o articulador do trabalho educativo desenvolvido pela escola. Dessa forma, o pedagogo intervém colaborativamente nas ações realizadas no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, contribuindo para tornar a escola um ambiente democrático e difusor de uma educação de qualidade (KAILER, PAPI, 2014, p. 8).

Vasconcelos (2001) considera um dos constituintes da valorização profissional, é a própria valorização, por não verem atrativos não só no ponto de vista material, mas também da imagem social da docência, muitos jovens de grande potencial não optam pelo magistério ou cursam as disciplinas pedagógicas sem menor interesse, visto que não pretendem seguir carreira docente. Essa perspectiva de formação não prescinde o nível pessoal, implicando em uma busca, rever, fazer uma autocrítica e se comprometer com a superação dos limites encontrados. Entendida a inclinação para aprender a aprender. Estar Educador/Pedagogo é ser um aprendiz.

[...] faz-se mister, especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional e resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação esta que os faça conscientes não apenas das características e potencialidade dos alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário (CORRÊA, BALBI, 2009, p. 178).

Pretende-se uma formação continuada que possa reificar a “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os educadores são portadores (CANDAU *apud* CORRÊA, BALBI, 2009, p. 178).

De acordo com Mantoan (*apud* GUIMARÃES, 2014), a inclusão escolar não é garantida apenas por métodos de ensino e por especialistas. Exige o compromisso coletivo da comunidade escolar com a promoção da educação de qualidade para todos. Os profissionais da educação não estão preparados para atuarem frente à diversidade e necessidades educacionais especiais dos alunos. Essa inquietação é

um indicador importante, pois em grande parte, decorre da insegurança diante do novo. Assim, seria ideal que a comunidade acadêmica do curso de Pedagogia na FACED-UFAM proporcionasse aos graduandos experiências para a construção de uma identidade profissional engajada com a superação da desigualdade.

Segundo Carvalho (2007), os últimos trinta anos, tem sido primorosos no sentido de expor as contradições que movem a lógica social sob o capitalismo. Nesse cenário, um extenso conjunto orgânico de reformas foi apresentado no mundo todo como imperativo a crise do capital. Esse conjunto de reformas foi anunciado e defendido no contexto mundial, por meio de categórica ação política institucional das organizações multilaterais criadas e instituídas pelo capital no período pós-guerra.

O pressuposto inicial a orientar as reformas era o de que as transformações sociais em processo no capitalismo mundial não comportavam mais as formas de organização criadas no contexto do imediato pós-guerra, ou seja, o chamado Estado de Bem-Estar Social, experiência histórica que marcou a sociabilidade, notadamente europeia, até a década de 1980, não possuía mais viabilidade. Esse movimento afirmava a necessidade de construir novas formas de relacionamento entre Estado e a sociedade, modificando os procedimentos de gestão, captação de recursos, financiamento e distribuição do fundo público (CARVALHO, 2007).

Havia a necessidade de ser feita uma profunda redefinição nas responsabilidades do Estado perante a população, incluindo-se nessa necessidade educação, saúde e previdência. Contudo, o discurso oficial afirmava que as reformas viabilizariam ao Estado economizar recursos e direcioná-los para as questões sociais, mas não conseguiam justificar como tais ações seriam possíveis, tendo em vista que uma das faces da reforma era transformar os espaços organizados e geridos sob a égide do interesse público, porém sob a ótica do pensamento privado, ocasionando assim, uma redução da presença do Estado nas ações de cunho social.

No Brasil, esse movimento se constitui em um processo de atualização histórica, que ganha organicidade na passagem da década de 1980/1990. Nesse contexto, o grupo político que se torna hegemônico encaminha um amplo processo de mudanças na normalização e na regulação do Estado. No conjunto das políticas encaminhadas pelo governo, a educação é alçada à condição de espaço privilegiado a ser reformado. Sob o argumento de que as novas formas de organização do trabalho e de produção estariam a exigir um novo perfil de qualificação profissional dos trabalhadores teve início um processo que visava adaptar o sistema escolar a

essas necessidades. No mesmo movimento, “o discurso oficial, preconizou a necessidade de aumentar a escolaridade da população como meio para melhorar as condições de inserção da economia no contexto mundial, agora marcado pela globalização da economia” (CARVALHO, 2007, p. 39).

Nos conjuntos das políticas enviadas pelo Estado, a Educação é classificada como um lugar privilegiado e que deveria passar por reformulação sob a justificativa de que os novos cenários apresentados nas escolas atendessem esse contexto, ou seja, na formação escolar de indivíduos devidamente qualificados para o mercado de trabalho, portanto a prioridade de escolarizar a população se fazia fundamental para o crescimento e inclusão da economia no mundo, em virtude do processo globalizado da economia. Nessa direção, caberia ao sistema escolar, uma profunda redefinição e adaptação para cumprir a essas exigências nas formas de trabalho e do processo de produção apresentado.

No início da década de 1990, ocorreu um intenso debate acerca da reforma do Estado, onde havia o discurso do velho e do novo, onde para os que pleiteavam por mudanças, via o velho como aquele período onde o Estado foi pensado e viabilizado aos padrões getulianos, onde o Estado era o órgão que regulamentava, intervinha e era o principal responsável por uma expressiva parte do setor produtivo, tendo como destaque a indústria.

Em direção ao que se punha como “novo”, tratava-se de um Estado mínimo, onde as demandas de um mundo cada vez mais globalizado impondo adaptações às exigências impostas pelo desenvolvimento econômico-social de um modelo capitalista extrapolando as fronteiras e aceleradamente rompia com as formas tradicionais da nacionalidade. Com um mundo globalizado e livre e sem fronteiras econômicas flexibilizou-se para todas as possibilidades de poderem ter produtos mais acessíveis e de qualidade. Os processos desencadeados pelas forças do capital materializaram-se ao longo dos anos em projetos de reformas institucionais amplas. O campo da educação tornou-se estratégico para a constituição de um novo ser social, apto a responder às demandas postas pela reestruturação produtiva pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia. No que diz respeito à escolarização da população tal preceito tornou-se condição vital para concretizar as demandas por um setor produtivo em rápido processo de mudança. Esse espírito manifestado na Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990 (CARVALHO, 2007).

O novo perfil do pedagogo egresso da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas atende às concepções defendidas pelos movimentos de educadores e principalmente, atende às necessidades particulares da região, considerando o contexto nacional e internacional da educação (MEDEIROS, 2013, p. 88).

Acrescenta Nogueira (2017, p. 67) que:

[...] o curso é disciplinar [...], não ocorre nem pluri, nem a prática da interdisciplinaridade, evidentemente por lacunas de diálogo entre a pesquisa, ensino e extensão. [...] formação é para a docência e não para pesquisador. O professor é um mero transmissor de informações/saberes e algumas habilidades que se fossilizam como o processo de evolução da pesquisa científica.

Portanto, o Pedagogo nesta ótica, dentro da sua formação inicial, precisa urgentemente ter contato com fundamentos teóricos, práticas docentes, projetos, e ações concretas, entre outros, relacionados à Educação Especial e Educação Inclusiva. Uma das razões seria o fato de continuarmos afirmando que, como Pedagogos, não estamos preparados para lidar com a diversidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que o fim nos impulsiona para um novo começo. Apresenta-nos certa sensação de vontade de continuar. Aquilo que se apresentava no primeiro momento como algo desafiador, em certas horas angustiantes, agora se apresenta ao final deste estudo como uma nova realidade que nos conduziu a desnudar aquilo que nos induziu empiricamente a nos aproximarmos do objeto desejado.

Foi assim, durante o caminhar deste estudo, que tudo se tornou evidenciado, porém com o gostinho de que a história não deveria dar-se por acabada aqui, pois a aproximação ao objeto perseguido ao longo desta caminhada, provocaram reflexões e constatações nas questões relacionadas à Educação Especial e à Educação Inclusiva por intermédio dos Projetos Pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Os inúmeros contextos pelos quais passou o curso de Pedagogia no Brasil, desde seu surgimento, refletiu diferentes concepções de sua origem, ou seja, de sua identidade. O curso de Pedagogia ocupa hoje, um lugar de destaque nas Universidades e como licenciatura, é responsável pela formação de professores e de pedagogos preparados para promover o desenvolvimento social do meio onde estão inseridos.

É inegável o papel social do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas e seu compromisso em não ser indiferente à desigualdade, tem exigido posicionamentos que busquem um processo educacional mais igualitário e mais democrático. Esta nova exigência é também um resgate histórico, uma dívida que durante anos tem carregado os cursos de Pedagogia no Brasil e o da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas que deve ser assumida, conjuntamente, por todos e que atendam às políticas públicas educacionais da Educação especial e Educação Inclusiva.

A teia de processos legais que se imprimiu na constituição e na formatação do curso de Pedagogia no Brasil, não apresentou muita preocupação com as temáticas de Educação Especial e da Educação Inclusiva, e isto não poupou a construção do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas muito antes, até mesmo, de ser acolhido pela Faculdade de Educação, não possibilitando que houvesse avanços democráticos significativos na constituição de sua identidade, visto receber orientações advindas de interesses de um Estado sob o regime capitalista que exigia

uma formação para servir ao processo de produção deste regime. O governo brasileiro impunha o caminho a ser seguido sem discussões, ao determinar o que queria formar, como deveria ser formado e a quem interessava esta formação.

Foucault (2011, p. 43), em sua aula no curso no Collège de France, mencionava contribuições de Canguilhem, dizendo que “[...] a norma é portadora, conseqüentemente, de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado’.

Acrescenta ainda que “[...] a norma não se define absolutamente como lei natural, mais pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica”.

O curso de Pedagogia como um bem público e pertencente à Universidade, é um espaço de formação de professores, que contribui nas mudanças sociais e na transmissão de valores éticos, morais e dos direitos humanos. Historicamente a Faculdade de Educação, lugar que abriga o curso de Pedagogia, vem sendo construída como um espaço político, social e pedagógico, um lugar de formação de professores, um lugar de inclusão social, que conforme assevera o autor, nem sempre é assim, tendo em vista muitas das vezes receber comandos e exigências que conduzem todos esses processos a um outro direcionamento.

Diminuir as desigualdades historicamente constituídas e fortemente excludentes, é garantir a igualdade de oportunidades educacionais a grupos excluídos e rotulados de marginalizados, como negros, indígenas e pessoas com deficiências, aspectos que foram tratados na Constituição Federal do Brasil de 1988, por meio de um novo olhar em relação a esses indivíduos que, apesar dos avanços legais e da produção de vários documentos em favor da Educação Especial e Educação Inclusiva, ainda são travadas lutas para garantir o cumprimento desses direitos no âmbito do Ensino Superior.

A produção de subjetividades individualizadas e de valorização das identidades, deu-se pelo artifício das inclusões institucionais, e nisto se inclui as Universidades públicas, que no Brasil são extremamente hierarquizadas, com alguns discursos excludentes e que muitas vezes elaboram um falso discurso a favor da inclusão e respeito da diversidade.

Considerando o papel da Universidade e do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, influenciada pelos movimentos

internacionais e nacionais, a Educação Especial e a Educação Inclusiva são conteúdos que deveriam ser intrínsecos ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, uma vez que estas categorias, Especial e Inclusiva, direcionam para a oportunidade de educação e de direitos para todos os indivíduos, principalmente os que são historicamente excluídos e, mais diretamente, as pessoas com deficiência

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, por fazer parte da estrutura organizacional da Universidade, tem um papel fundamental na formação dos professores que atuarão, inclusive com alunos com necessidades educacionais especiais; ao discutir sua função e seu compromisso social. A referência à Educação Especial está implícita, uma vez que é parte do contexto escolar e do grupo social em que esta se insere:

Cabe à educação universitária preocupar-se com a consciência da ciência; compete-lhe esclarecer histórica e sociologicamente as relações complexas entre o saber e o poder, oferecendo mesmo condições para que se compreenda epistemologicamente a relação entre prática científica-tecnológica e responsabilidade social (MORAIS, 1995, p. 52).

Discutir as políticas de inclusão e as diretrizes da Educação Especial e da Educação Inclusiva, implica conhecer o processo político e social em que estas políticas se orientam.

Por ser um documento constituído e exigido para a autorização e reconhecimento de cursos de graduação, o Projeto Pedagógico deve ser construído a partir do que determinam as Diretrizes Curriculares de cada curso, que instituem o que deve ser contemplado no interior do mesmo, o qual se apresenta como um documento norteador de todas as ações do curso tais como; objetivos, perfil do egresso, políticas, práticas, matriz curricular, sua importância no contexto social, econômico, socioambiental, cultural e da justificativa e relevância da sua criação para a região, ou seja, a organização de tudo a ser implementado no curso deve estar prescrito no Projeto Pedagógico, conforme o que propõe cada Diretriz Curricular.

Ao analisarmos os Projetos Pedagógicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, no período de 1994 a 2015, deparamo-nos com um primeiro Projeto Pedagógico no ano de 1995, o qual apesar de sofrer uma pequena alteração na sua matriz curricular, pouco contemplou em relação à Educação Especial e à Educação Inclusiva, mesmo existindo legislação que faziam parte dos Marcos Político Legais em relação à Educação Especial e Educação Inclusiva, não houve muita preocupação com estas temáticas, partindo-se do

pressupostos de que a Educação deve ser contemplada nos cursos de formação docente. Identificamos, também, que neste Projeto, não houve uma preocupação em destacar a prática pedagógica docente para estas áreas, prendeu-se em formar **Pedagogos** (grifo nosso) para atuarem como técnicos em educação, cujo objetivo desta formação estava atrelado as exigências de um mercado de trabalho que mais se preocupava em formar para as habilitações; que lhes garantia a atuar em escolas como técnicos e com pouca preocupação para a docência, e ainda para atender ao mercado de trabalho. Neste projeto não havia espaço para uma discussão mais aprofundada sobre as desigualdades, certa falta de mobilização interna em prol das temáticas de Educação Especial e da Educação Inclusiva. Assim, o Projeto Pedagógico de 1995, nada apresentou de políticas de Inclusão e de ações significativas na promoção de acessibilidade para as pessoas com deficiência, elaboração de propostas para receber e manter alunos com deficiência de qualquer natureza, a preocupação maior do conteúdo deste Projeto Pedagógico era de formar Pedagogos para servir ao mercado de trabalho que exigia técnicos em educação e apresentando uma lacuna muito evidente sobre a Educação Especial e os processos inclusivos. A leitura deste documento indicou, de modo geral, uma ausência de discussões mais amplas em relação à Educação Especial e aos processos inclusivos, visto o descompasso existente entre os princípios, tão bem delineados nos documentos legais e o contexto educacional apresentado no âmbito da construção dos textos elaborados no projeto Pedagógico de 1995, que dedicou toda a construção de sua estrutura curricular à disciplinas que tivessem ligação direta para a formação do Pedagogo como um técnico, como um profissional que atuaria na escola como habilitado em Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação Escolar.

Na elaboração de sua matriz curricular o Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação de 1995, que sofreu alteração em 1999, oferece uma disciplina obrigatória em Educação Especial e uma disciplina optativa em Necessidades Especiais, portanto conteúdos tão importantes sobre a Inclusão, são apresentados na matriz como uma disciplina em caráter optativo, um risco certo o que demonstra falta de maior interesse e de maior mobilização interna da Faculdade de Educação, por meio de seus membros em prol dessa necessidade, provocando um certo distanciamento por parte dos acadêmicos de Pedagogia sobre assuntos relativos a essas temáticas, visto terem uma maior identificação com disciplinas de maior interesse na sua formação, e estas não seriam prioridades, mediante o cenário que se apresentava no Brasil na década

de 90. Apesar de já no ano de 1990, o Brasil por ter sido um dos apoiadores da Declaração Mundial de Educação para Todos, por ser um marco histórico para Educação Inclusiva, buscou satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos independentes de cor, etnia, religião, gênero, deficiência ou cultura. Mesmo com a reformulação da matriz curricular do Projeto Pedagógico em 1999, nada acrescentou de conteúdos sobre tais questões, mantendo as mesmas disciplinas do currículo de 1995, portanto, este Projeto Pedagógico não contemplou uma formação docente para a perspectiva da educação inclusiva.

Fica claro, portanto, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, a falta de prioridade em acompanhar as mudanças educacionais ocorridas ao longo do tempo, ao se constatar o período de elaboração de um novo Projeto Pedagógico somente ocorre 13 anos depois (1995 a 2008), e durante este tempo quase nada aconteceu que pudesse levar a mudanças para acompanhar a legislação vigente. Com a publicação da Resolução n. 01 de 2006, considerada a primeira Diretriz Curricular do curso de licenciatura em Pedagogia, não foram apresentadas mudanças significativas no perfil do egresso do curso de Pedagogia, mais inovou ao apresentar a Educação Especial como modalidade de ensino e prevendo uma organização do curso, imputando a necessidade da construção de um novo Projeto para atender as novas diretrizes, com uma organização curricular que atenda a esta nova sociedade e demonstre a visão do conhecimento dominante naquele determinado momento histórico.

Apesar do grande avanço em relação a temas que tratam da diversidade, o novo Projeto Pedagógico de 2008, ainda deixou uma ambiguidade entre o que está no Projeto Pedagógico e as ações efetivas no âmbito do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, com poucos dados sobre seus alunos com deficiência, sobre políticas de acesso desses alunos, de ações instituídas oficialmente para o desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos, além das poucas iniciativas de práticas direcionadas para a formação desses futuros professores para que possam atuar em escolas que tenham em sala alunos com necessidades educacionais especiais. Este Projeto apresentou na composição de sua matriz, mais uma vez, uma disciplina que contemple a Educação Especial e outra em caráter optativo que trata de diversidade e Educação Inclusiva, apesar de constar no Projeto Pedagógico de 2008, textos que tratem desses assuntos, na prática são de pouca discussão.

Atualmente as novas Diretrizes Curriculares das licenciaturas que atingem ao curso de Pedagogia, a Resolução n.º 2 de 2015, ampliam ainda mais as questões da Educação Inclusiva e da diversidade, determinando que os professores deverão ampliar sua formação, tendo em suas disciplinas conteúdos que venham contemplar de forma transversal questões desta natureza, mas atribui maior destaque para a formação da docência, não determinando uma obrigatoriedade de disciplinas e sim da presença de conteúdos relativos à Educação Especial e Educação Inclusiva. E no mesmo ano, é publicada a nova Lei da Inclusão n.º 13.146, que reservou vários artigos destinados às Pessoas com Deficiência.

Deste modo, ainda se evidencia certo desequilíbrio prevaiente no curso de licenciatura de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas entre saberes pedagógicos e saberes específicos em relação à Educação Inclusiva. Por fim, os dados nos direcionam para a necessidade de estudos por parte da Faculdade de Educação na elaboração de um novo Projeto Pedagógico que não cumpra somente o mínimo previsto nos documentos legais e de orientação, de forma que o acolhimento seja concretizado; que as ações sejam pensadas e viabilizadas que haja a inclusão de mais disciplinas obrigatórias para uma melhor preparação dos pedagogos no exercício da docência, para que possam atuar em todos os níveis de ensino com alunos com necessidades educacionais especiais e para que se institua práticas pedagógicas direcionadas tanto para Educação Especial como para Educação Inclusiva. O curso não apresenta um movimento de organização frente às políticas de inclusão, especificamente em relação à criação de espaços formativos de reflexão e ressignificação das concepções e conhecimentos acerca da educação inclusiva e do ensino do aluno com necessidades educacionais especiais, nas escolas e no curso de Pedagogia da faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Para concluir, cabe considerar que apenas a inserção de disciplinas no currículo e a elaboração de um bom Projeto Pedagógico revestido de propostas inclusivas, por si só não garantirá o acolhimento dos diferentes e o respeito às diversidades, assim como também, se não houver atitudes verdadeiramente inclusivas, ações não forem verdadeiramente aplicadas e as atitudes permanecerem sendo excludentes. O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação deve começar logo a fomentar reflexões sobre os diferentes serviços da Educação Especial existentes e seus respectivos papéis no contexto da Educação Inclusiva, visando

possibilitar conhecimentos aos futuros professores para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais. Que docentes, discentes, técnicos e a sociedade façam parte das discussões na construção de um novo projeto Pedagógico que aponte para mudanças de comportamento, de repensar e ressignificar a prática pedagógica docente, efetivando a construção de uma metodologia de ensino inclusiva em que a prioridade seja o ser humano, e que todos tenham a possibilidade de “aprender a aprender”. Independentemente de ser limítrofe ou não, uma proposta pedagógica que seja inclusiva, humana e centrada no aluno, que faça parte do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, acerca das possibilidades de discutir de forma coletiva com docentes, acadêmicos, técnicos e com a sociedade um novo Projeto a ser implementado, que seja verdadeiramente aplicado e cumpra com seus objetivos, o de incluir a todos e respeitar as diferenças. O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, só agora no ano de 2018, enviou uma proposta de seu novo Projeto Pedagógico para ser aprovado pelas instancias maiores da Universidade Federal do Amazonas, mas este não é o foco deste estudo.

Ao analisar tais dados existentes por intermédio desta pesquisa foi possível compreender o processo que se apresenta na construção de um Projeto Político Pedagógico e a inserção da matriz curricular e da sua importância na formação do Pedagogo da Universidade Federal do Amazonas, principalmente no que diz respeito ao cumprimento dos marcos político-legais em relação à Educação Especial e à Educação Inclusiva, em seus textos e ações implementadas em relação a esses tipos de educação, para a formação do professor e para o acolhimento de todos nos processos educacionais.

Pode-se afirmar que ainda falta muito a se reconhecer e a fazer no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas quanto a Educação Especial e a Educação Inclusiva; um dos seus Projetos Pedagógicos não implementou textos em relação a essas temáticas, apenas apresentando uma disciplina que contemplou a Educação Especial. Quanto ao Projeto Pedagógico de 2008, pode-se afirmar que identificamos vários aspectos de inserção de processos inclusivos, mas ainda falta muito a se reconhecer, pois algumas ações foram contempladas, o que a nosso ver torna o curso parcialmente inclusivo, contudo, deve-se levar em conta, que muita coisa deixou de ser atendida. Ainda há muito que se fazer no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação para que se afirme que este

seja realmente inclusivo. Os textos escritos no Projeto Pedagógico de 2008, empoderam práticas, possibilitam ou facilitam o cumprimento o que determinam as recomendações e ou orientações internacionais e as documentações nacionais, portanto, é mister que sejam cumpridos e concretizados na prática o que determinam os documentos legais e as recomendações internacionais e que haja uma maior preocupação com a formação dos professores desta licenciatura de Pedagogia da Faculdade de Educação para que possam atuar nas escolas com alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo os dois Projetos Pedagógicos analisados não apresentaram nenhum aprofundamento na formação desses futuros Pedagogos. Quanto as questões que tratam da Educação Especial e Educação Inclusiva não incluem nos seus Projetos Pedagógicos práticas de campo para essas temáticas, e ao desconsiderar disciplinas e conteúdos fundamentais voltados para diversidade, ou seja, relativos ao processo de Inclusão, deixando bem clarificado nos Projetos Pedagógicos qual formação deveriam receber os Pedagogos da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas, ficando evidente que esta formação não era de preparar os professores para receberem e atuarem com os alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em salas de aula das escolas. Todavia, o que é possível verificar neste estudo é o quanto o Curso de Pedagogia requer discussões e mudanças capazes de colaborar na promoção de uma educação democrática e inclusiva, de fato, para todos e não apenas discussões, mas principalmente ações implementadas no período de formação para que o seu egresso possa sair do curso preparado para atuar com a diversidade e a deficiência nos meios escolares.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev e ampl. SP: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2000.

AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier 2004.

\_\_\_\_\_. **A Lei Orgânica da Educação Normal** (aprovada em 1946)

\_\_\_\_\_. **Lei Provincial n.º 1.127 de 4/2/1859**, houve a criação e implantação de outra escola normal com um curso de três anos,

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 03 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e base da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou

com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 mar. 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata.** 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Série Legislações, n. 83, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de Outubro De 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de out. 1989.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2002

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei da Reforma Universitária** sob o n.º 5.540 em 28 de novembro de 1968.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília: MEC, SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A nova LDB e a educação especial.** 4. ed. Rio de Janeiro: VWA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.o 19.851, de 11 de abril de 1931,** trata da criação bem como das condições de organização e funcionamento do ensino Diário Oficial - 15/4/1931, Página 5800 (Publicação Original)

\_\_\_\_\_. **Decretos n.o 19890/1931.** Dispõe sobre a organização do ensino

secundário. Diário Oficial - 1/5/1931, Página 6945 (Publicação Original).

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.º 1190, de quatro de abril de 1939**, dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Cria o Curso de Pedagogia Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939, Página 7929 (Publicação Original)

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3.810 de 19 de março de 1932**: regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a prévia exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Rio de Janeiro: oficinas gráficas do Jornal do Brasil, 1932. 26 p.

\_\_\_\_\_. **Decreto 9.268-A de 25 de junho de 1938**, extinguiu o Instituto de Educação e criou o Ministério da Educação e Saúde Pública

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 50.046 de Janeiro de 1961** que autorizou o funcionamento do curso de Pedagogia, iniciando em janeiro de 1962. Diário Oficial da União. Seção 1. 25/01/1961. p. 622

\_\_\_\_\_. **Decreto 51.404 de 05 de fevereiro de 1962** dispoñdo sobre seu funcionamento.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 52.617, em 7 de outubro de 1963**. Aprova O Regimento interno do CFE.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 66.810/70 de 30 de junho de 1970** que possibilitou a criação de Faculdade de Educação e aprovou o Estatuto da Universidade do Amazonas.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação

básica. Brasília, DF, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 05 nov. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 10 jun 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara De Educação Básica. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Resolução 02/69** efetivou a estruturação curricular ancorada na concepção tecnicista,

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 017/72** a sua diversificação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com vistas à implantação da Faculdade de Educação como unidade universitária, sua instalação autorizada pela Resolução n.º 048/73 de 28 de novembro de 1973.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 40/2008 de 29 de outubro de 2008** da Câmara de Ensino de Graduação/UFAM, aprovado anteriormente pela Resolução 39/2008 de 29 de outubro de 2008 da mesma Câmara,

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006,** sob a égide do Conselho Nacional de Educação-CNE, apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 05/1995** do Conselho de Ensino e Pesquisa, aprova a reformulação do Currículo Pleno do curso de Pedagogia (Matriz Curricular).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, DF, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº1/2002**. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1793/1994**, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Étnico-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 3284/2003-MEC/GM**, que dispõe sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas assegurarem condições básicas de acesso e permanência aos alunos com necessidades especiais físicas e sensoriais.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.679/1999**, do Ministério da Educação e Cultura - MEC, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas com deficiências

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 2.678/2002**, aprova as Diretrizes e Normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 2.344, de 03 de novembro de 2010**. Publica a Resolução nº 01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 nov. 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 251/62**

\_\_\_\_\_. **Parecer do Conselho Federal de Educação 252/69**

\_\_\_\_\_. **Pareceres 251/62 e 252/69** que regulamentaram o curso de Pedagogia;

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP)** foram instituídas pelos pareceres CNE/CP n.º 05/2005 e CNE/CP n.º 03/2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 9/2001**, do Conselho Nacional de Educação/CP, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Reforça que a educação básica deve ser inclusiva, PNUD/IPEA, 1996

\_\_\_\_\_. **Convenção Contra Discriminação na Educação**, 1960.

\_\_\_\_\_. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/Professor\(a\)/Downloads/A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Comentada.pdf](file:///C:/Users/Professor(a)/Downloads/A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20Comentada.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2009.

BUCCI, M. P. D. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CALDEIRA, J. et al. **Viagem pela História do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CAMPOS, R. F. **O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores**. Trabalho apresentado na XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, 2004. Mimeografado.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O acesso de alunos com deficiência à escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, v. 1, 2013.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial**. Cadernos CEDES, Campinas: CEDES, ano XIX, n. 46, p. 29-40, set. 1998

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHACON, M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27/12/1994**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

**Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão.** Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, realizado em Montreal, Quebec, Canadá. Montreal, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf)> Acesso em: 10 jun 2016.

CASTRO, A. M. **A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública.** Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Alexandre Ferreira da. Arqueologia da formação do professor: a nova ordem de discurso da educação nacional. Campinas [s.n.], 2007.

COUTINHO, L. C. S. **A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica.** Campinas, [s.n.], 2013.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. A inclusão escolar na formação de professores: perspectivas da educação física. Universidade Estadual do Centro Oeste. Paraná: 2011

CURY, C. R. J. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo. v. 35, n. 124, p. 11-32, jan. / abr., 2005.

DEGENNSZAJH, Raquel R. Desafios da gestão democrática das políticas sociais In: \_\_\_\_\_ . Capacitação em serviço social e política social. Módulo 3. Brasília: UNB/CEAD, 2000.

DEIMLING, N. N. M. **A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar.** Educação Unisinos. 17(3):238-249, setembro/dezembro 2013.

Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=sllwViT8vJ8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=BOBBIO,+N.+A+Era+dos+direitos.&ots=zHSq7k9Vkv&sig=qtefAo5HZ2PEBJKdgnLLToSv\\_tg#v=onepage&q=BOBBIO%20C%20N.%20A%20Era%20dos%20direitos.&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=sllwViT8vJ8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=BOBBIO,+N.+A+Era+dos+direitos.&ots=zHSq7k9Vkv&sig=qtefAo5HZ2PEBJKdgnLLToSv_tg#v=onepage&q=BOBBIO%20C%20N.%20A%20Era%20dos%20direitos.&f=false). Acesso em: 15.07.2017.

DIAS, Maria Sara de Lima & NETO, Pedro Moreira da Silva. Responsabilidade Social e o papel do pedagogo. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 7, n. 2, julho/dezembro 2009.

DRAGO, R. **Práticas Pedagógicas, Inclusão e Linguagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para**

**o curso de pedagogia: concepções em disputa.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor:** o Instituto de Educação de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: Cidade Futura: NUP, 2002.

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FERNANDES, F. **A Questão da USP.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

FERREIRA, M. G. **Conselho Federal de Educação:** o coração da Reforma. Tese de doutorado. Campinas, SP: FE/Unicamp, 1990.

FÉTIZON, B. A. de M. **Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo.** 4 volumes. Tese de Doutorado. São Paulo: (s.n.), 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador da Teoria/Prática.** Tese de doutoramento apresentada na PPGE/Unicamp, 1993.

FREITAS, S. N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo.** In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a inclusão inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. P. 161-181.

\_\_\_\_\_. BARRERA, S. G. P. **Altas habilidades/superdotação: Atendimento especializado.** Marília: Abpee, 2012.

GAIO, R.; SIMÕES, R.; CARVALHO, R.B. de. **Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão.** In: GAIO, R. Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARRETON, M. A. **Pontos fortes e fracos dos novos consensos sobre educação.** *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, n. 101, p. 128-140, jul. 1997.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GERMANO, José Wellington, Estado militar e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1993.

GLAT, R. **Inclusão total: mais uma utopia?** Revista Integração. Brasília: Ministério da

Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

\_\_\_\_\_. MAGALHÃES, E.; CARNEIRO, R. **Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva**. Em M. Marquenzine (Org.), *Perspectivas multidisciplinares em educação especial* (pp. 373-378). Londrina: Ed. UEL, 1998.

GUIMARÃES, Décio Nascimento. **Inclusão escolar: contribuições à formação de pedagogos**. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2014. (Dissertação de Mestrado).

GONÇALVES, Felipe Pereira. **Projeto Político Pedagógico do IFES: Uma Construção Participativa**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 1. pp 15-39. Abril de 2017.

HORTA, J. S. B. **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. Cad. Pesq. n. 104. p.5-34 jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso: Ago, 2015.

IANNI, Octávio. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002 (coleção Educação Contemporânea).

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./-set. 2012. Disponível em . Acesso em: 15 abr. 2014.

KAILER, P. G. da L; PAPI, S. de O. G. **O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar**. XANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Política de Educação Especial no Brasil: escolha de caminhos**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação*. Marília: ABPEE, 2012.

LAPLANE, A. L. F. de. **Uma Análise das Condições para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96(Especial), p. 689-715, out. 2006.

\_\_\_\_\_. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LIBÂNIO, J. C. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação e

Sociedade, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Elis Cristina Vieira. **Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino municipal de manaus:** uma reflexão à luz da teoria crítica. Manaus: UFAM, 2016. (Dissertação de Mestrado).

LOPES, Maria Corsini. Políticas de Inclusão e governabilidade. Revista Educação & Realidade. Governabilidade e educação. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 34, n.2, mai/ago. 2009. P. 153-169.

LOURENÇO FILHO, Ruy (org). **A formação de professores:** da Escola Normal à Escola de Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MACEDO, Natalia Neves. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget.** Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo a deficiência mental.** São Paulo: Scipione, 1988. Disponível em: <[http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4936](http://200.136.241.56/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4936)> Acesso em: 21 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação de deficientes mentais: o Educação de deficientes mentais itinerário de uma experiência.** 1987. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Peculiaridades e semelhanças entre normais e deficientes face aos processos de desenvolvimento mental.** Temas sobre desenvolvimento. São desenvolvimento Paulo: Memnon, v. 5, n. 25, p. 4-10. jul./ago. 1995b.

\_\_\_\_\_. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. **A precariedade da formação de professores para os anos iniciais da escolarização: 35 anos depois do início da formalização de novos modelos.** In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de Professores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006.

- MARINS, J. A. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Ed. Moraes, 1994.
- MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. **Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão**. IN: LISITA, V. e SOUSA, L. (Org.) *Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DPA, 2003.
- MARTINS, J. A. **Pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Ed. Moraes, 1994.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.
- MATOS, S. N. **Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de PósGraduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3094?show=full>; Acesso em: 13.05.2017.
- MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos**. *Educ. rev.* n.66, pp.209-226.
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- MAZZOTTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MEDEIROS, V. R. **Formação do pedagogo na contemporaneidade: análise da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia – FACED/ UFAM2008**. Manaus: UFAM, 2013.
- MELO, M. M. O. **Pedagogia e curso de pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e às novas DCNs sobre esse curso**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação inclusivas**. São Paulo: Coleção UAB-UFSCar, 2017.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. **A universidade no Brasil**. In *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000.
- MOREIRA, L. C. **Políticas inclusivas no Ensino Superior: da implantação à concretização**. In: ZANCANARO, T. M. P.; NAUJORKS, M. I. (Orgs.). *Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos*. Chapecó: Argos, 2014.
- NÓBREGA, P. **Escola Normal, Ciência e Nacionalidade na Primeira República**. In

SCHEIBE, L.; DAROS, M. D. Formação de professores em Santa Catarina. Florianópolis : NUP/CED, 2002, p. 113-133.

NOGUEIRA, Jocélia Barbosa. **Trabalho e educação: a precarização da formação e profissão do pedagogo na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.** / Jocélia Barbosa Nogueira. – Manaus, AM, 2017. 332 fls.

OLIVEIRA, F. de A. **Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal.** In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, M. C (orgs.) Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 55-81, 1999.

OLIVEIRA, L. A. de. **A constituição histórica do curso de pedagogia da Faced/Ufam,** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 247-255, out 2011 - ISSN: 1676-2584.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Oeste do Pará, **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, número especial, p. 247-255, out. 2011.

ONU. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2016.

PERRENOUD, P. **A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor.** In: Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza, do mesmo autor. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M.T.E & PRIETO, R.G, ARANTES, V. A (org). Inclusão escolar: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus,2006. Capítulo 2, 31 – 69.

RANIERI, N. B. S. **O direito educacional no sistema jurídico brasileiro.** In: ABMP e Todos pela Educação. Justiça pela Qualidade na Educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSÁRIO, N. M. **Pesquisa científica.** [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: . Acesso em: 14 mar. 2009.

SANTOS, L. M. dos. **A política pública de educação do município de Manaus:** o atendimento educacional especializado na organização escolar/ Luzia Mara dos Santos. - Manaus: UFAM, 2011.

SANTOS, Luzia Mara dos. **A política pública de educação do município de Manaus:** o atendimento educacional especializado na organização escolar/ Luzia Mara dos Santos. - Manaus: UFAM, 2011.

SÁ-Silva, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v.1 julho, 2009.

SAVIANI, D. **“Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”**. (*Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155), 2009.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Nereide. **A conversão do conhecimento científico em saber escolar: uma luta inglória?** *Revista do SINPEEM*. N 2. São Paulo, 1995 – pp. 27-32.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. **Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente**, Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 79-109.

\_\_\_\_\_. **Formação professores pós-LDB: vicissitudes e perspectivas**. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A. L. (Orgs). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papiros, 2002.

\_\_\_\_\_. **O curso de pedagogia no embate entre concepções de formação**. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 175-191.

\_\_\_\_\_. DANIEL, L. S. **Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI**. In: \_\_\_\_\_, L.; DAROS, M. D. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/ CED, 2002.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHEEN, M. R. Reflexões sobre a experiência de construção do projeto institucional: avanços e recuos. *Revista Estudos*, Brasília, v. 1, n. 24, p. 55-74, 1999.

Disponível em:

<[http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Revista\\_Estudos/estud24/MariaCoimbra.htm](http://www.abmes.org.br/Publicacoes/Revista_Estudos/estud24/MariaCoimbra.htm)>.

Acesso em : 30 jun 2017.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SAVIANI, D. **Percorrendo caminhos na educação. Educação e Sociedade**.

Campinas, São Paulo. v. 23, n. 81, p. 273-290, dez., 2002a.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, A. M. da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: História e Fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de., GUIDANI, J. F. **Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, n. I, julho, 2009. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf). Acessado em 3 de fevereiro de 2015.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, M. A. **“A Política de Formação de Professores da Escola de Magistério à Faculdade de Educação**. Faculdade de Educação e políticas de formação docente. Organizadores Célio da Cunha et al. – Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014 (Coleção Políticas Públicas de Educação p. 50-66.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão - um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TANURI, L. M. **As diretrizes curriculares do curso de pedagogia**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de Professores: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n.14 mai/jun/jul/ago, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. ZOURHLAL, A. **Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.125, p.13-35, 2005.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (orgs). Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 jun

2016.

VALLE, I. R. **Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado.** In: *Perspectiva: Sociologia e Educação*. Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 20, jul./ dez., p. 209-230, Número especial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: um esforço de síntese.** In *Educar em Revista*. n. 25, p. 215-235. Curitiba : Editora UFPR, 2005.

\_\_\_\_\_. **A era da profissionalização.** Formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis : Cidade Futura, 2003.

VASCONCELOS, Celso S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8ª edição/ Celso dos S. Vasconcelos. São Paulo: Libertad, 2001.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** In: *Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Campinas – SP: CEDES, 2003, v.23/n.61.

VEIGAS, Conceição de Maria Corrêa. **Educação Profissional: indicações para a ação: interface educação profissional/ educação especial.** Brasília: MEC/SEESP,

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de Política educacional no Brasil. Introdução histórica, Brasília: Plano, 2003.

ZALBAZA, M. A. **Diseño y desarrollo curricular.** Madrid: Narcea, 1989