



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FILOSOFIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
Análise do PPC de Filosofia da UFAM no movimento da Educação Inclusiva

REINALDO OLIVEIRA MENEZES

MANAUS-AM

2020

REINALDO OLIVEIRA MENEZES

**FILOSOFIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL:**  
Análise do PPC de Filosofia da UFAM no movimento da Educação Inclusiva

Defesa de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas.

Área de Concentração: Linha 1 - Processos Educativos e Identidades Amazônicas.

Financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (22 meses)

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, financiadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

MANAUS-AM

2020

## Ficha Catalográfica

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

M543f Menezes, Reinaldo Oliveira  
Filosofia e Educação Especial : análise do PPC de Filosofia da UFAM no movimento da Educação Inclusiva / Reinaldo Oliveira Menezes . 2020  
137 f.: 31 cm.

Orientadora: Hellen Cristina Picanço Simas  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Filosofia. 2. Educação Especial. 3. Inclusão escolar. 4. Projeto Pedagógico do Curso. 5. Formação inicial. I. Simas, Hellen Cristina Picanço. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



Ministério da Educação  
Universidade Federal do Amazonas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata da Defesa Pública da Dissertação de Mestrado do discente **Reinaldo Oliveira Menezes**, intitulada "**FILOSOFIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: Análise do PPC de Filosofia da UFAM no movimento da Educação Inclusiva**"

Aos dez dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte, às 9h30, por videoconferência, via aplicativo *Google Meet*, realizou-se a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado do discente **Reinaldo Oliveira Menezes**, intitulada "**FILOSOFIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: Análise do PPC de Filosofia da UFAM no movimento da Educação Inclusiva**". A Banca Examinadora foi composta pelos Professores Doutores: Hellen Cristina Picanço Simas (Orientadora/Presidente) - UFAM, Damião Bezerra Oliveira (Membro Externo) - UFPA e Lúcio Fernandes Ferreira (Membro Interno) - UFAM. A presidente deu início à sessão, convidando os membros da Banca Examinadora e o mestrando, Reinaldo Oliveira Menezes, a se pronunciarem e, em seguida, assumiu a direção do trabalho, informando sobre os procedimentos do exame. A palavra foi dada então ao mestrando para apresentação do resumo de seu estudo. Após a apresentação do resumo, a presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição ao candidato. Em seguida, o mestrando Reinaldo Oliveira Menezes respondeu às perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a dissertação do mestrando Reinaldo Oliveira Menezes foi **Aprovada** por unanimidade. A sessão foi encerrada às 12h30, e eu, Luan Luiz Pereira Batista, Técnico-Administrativo em Educação, lotada na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata que, após conferência virtual, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora e pelo discente Reinaldo Oliveira Menezes.



Documento assinado eletronicamente por **Luan Luiz Pereira Batista, Assistente em Administração**, em 11/08/2020, às 16:48, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **REINALDO OLIVEIRA MENEZES, Usuário Externo**, em 11/08/2020, às 17:09, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Damião Bezerra Oliveira, Usuário Externo**, em 11/08/2020, às 18:11, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lúcio Fernandes Ferreira, Professor do Magistério Superior**, em 12/08/2020, às 14:07, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hellen Cristina Picanço Simas, Professor do Magistério Superior**, em 13/08/2020, às 12:16, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0275066** e o código CRC **FE337203**.

---

Av. General Rodrigo Octávio, 6200 - Bairro Coroado 1 Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho,  
Bloco Rio Uatumã (térreo), Setor Norte - Telefone: (92) 3305-1181  
CEP 69080-900, Manaus/AM, [ppge@ufam.edu.br](mailto:ppge@ufam.edu.br)

---

Referência: Processo nº 23105.022745/2020-17

SEI nº 0275066

## Dedicatória

Aos meus pais,  
Ruy Tavares (*In memoriam*) e Eliana Oliveira  
A Dayane Menezes (esposa)

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente ao autor da Vida (Deus), por ter me dado forças para não olhar atrás nem enfraquecer, sabedoria para prosseguir e vencer.

Aos meus familiares que tanto torceram pela minha caminhada.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por abrir seus espaços para toda sociedade e aos jovens dessa imensa Amazônia em prosseguir com seus estudos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela oportunidade de pesquisar a questão da inclusão escolar no processo de formação de professor em Filosofia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo e financiamento à pesquisa por meio da concessão de bolsa de estudo.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo apoio ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE.

Aos meus amigos e irmãos, Antônio Marcos e André Araújo, que me ajudaram sempre que precisei.

Aos meus irmãos de sangue Leyla, Soraya, Ruy Filho e Sandra, que acreditaram neste desejo de prosseguir na vida acadêmica.

A minha mãe Eliana que foi e é a pessoa que mais acredita(ou) nas minhas idealizações, grato pelo seu companheirismo e por ser meu eterno porto seguro.

Aos professores do Departamento de Filosofia, em especial aos professores: Profa. Dra. Valcicléia Pereira da Costa, Prof. Dr. Nelson Matos de Noronha, Profa. Dra. Marilina Conceição de Oliveira Bessa Serra Pinto e Prof. Dr. Deodato Ferreira da Costa, que não mediram esforços para me orientar com as questões filosóficas e o caminho da vida que eu devia seguir para chegar em algum lugar.

Aos colegas e amigos da Graduação de Filosofia, por estarem comigo nessa caminhada.

A minha colega e amiga Natasha Gonçalves, por acreditar nas minhas expectativas e por se sentir encorajada em prosseguir com seus sonhos e caminhos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), com destaque: à Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fabiane Maia Garcia, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Arminda Mourão e ao Prof. Dr. Márcio de Oliveira, que nos orientavam para não pararmos nas primeiras dificuldades da pesquisa e nem da vida.

Aos meus colegas de Mestrado da turma 2018/2020, pelo companheirismo e afeto nesta dura e árdua caminhada, nestes dois anos de pura dedicação para com o saber.

Aos amigos que fiz no mestrado, Elinaldo Ferreira da Costa, Marcineuza Santos de Jesus, Ivanilde de Lima Pinheiro e Marcos Lázaro, pela eterna companhia e amizade.

Às colegas de linha, Márcia Gama, Cassandra Augusta e Laura Pereira, pela companhia nos debates e o compartilhamento da sala de estudo da linha 1.

À Profª Drª Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, pela grande contribuição na construção do caminho metodológico e na permissão de dividir comigo a disciplina de Educação Indígena no estágio em Docência.

À Banca de arguição do processo seletivo 2018, os professores: Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira e Profa. Dra. Maria Almerinda de Souza Matos, pela avaliação e aprovação para o ingresso no Mestrado em Educação.

A minha orientadora Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas que aceitou o desafio de me orientar acerca de uma temática distinta do seu projeto de pesquisa, dedicando-se ativamente e proativamente para orientar e mostrar o caminho que deveria seguir.

A minha esposa Dayane que sempre esteve, está e estará ao meu lado, agradeço por suportar as horas em que estive ausente, sempre torcendo por mim.

## **Epígrafe**

"Você só será um educador,  
quando não escolher quem quer  
educar. O bom educador  
transforma a vida de todo aquele  
que passa por sua vida".  
**Anita Brito**

"Os filósofos têm apenas  
interpretado o mundo de maneira  
diferentes; a questão, porém, é  
transformá-lo".  
Tese 11 de Feuerbach  
**Karl Marx**

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo verificar se o tema Educação Especial tem se efetivado no Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), comparando com outras Universidades Federais da região norte com intuito de compreender como a UFAM tem construído o PPC de Filosofia para atender à formação inicial de professores de Filosofia sobre a educação inclusiva, a fim de terem, ao final da licenciatura, uma formação que, de fato, os possibilite o atendimento aos alunos com qualquer tipo de necessidade especial. O movimento da educação inclusiva via Educação Especial tem sido o centro das discussões nas agendas das políticas públicas educacionais no Brasil e no mundo e que, desde as décadas de 1990 e 1994, respectivamente com as Declarações de *Jomtien* – que trata sobre Educação para Todos e da *Salamanca* – que aborda a Educação Especial na perspectiva da inclusão, o Estado vem assumindo o compromisso de promover o acesso das pessoas com deficiência na Educação Básica e garantir a permanência delas no processo educacional, pois sabemos que a Educação Especial no processo de formação inicial tem sido um dos desafios para o sucesso da implementação da política de Educação inclusiva. Para a realização da pesquisa, a metodologia foi assim definida: quanto aos objetivos, é exploratória, quanto à abordagem, é qualitativa; quanto ao método de abordagem, utilizou-se o hermenêutico-dialético e, quanto ao método de procedimento, o bibliográfico, o documental e o comparativo, sendo o *corpus* de estudo composto pelo PPC da UFAM, pelo PPC da UFAC e leis brasileiras sobre Educação Especial. Optamos pelo método hermenêutico-dialético por nos permitir o aprofundamento da compreensão e da interpretação dos marcos legais e das literaturas que tratam da Educação Especial na perspectiva da inclusão e da formação de professores em Filosofia. O respectivo estudo nos apontou que, mesmo com os marcos legais sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, a matriz curricular de Filosofia da UFAM, em parte, não tem acompanhado as mudanças das Leis de inclusão, dando atenção somente para uma parcela do público-alvo da Educação Especial, que são as pessoas com surdez, mediante a oferta da disciplina LIBRAS. Assim, falta investimento na formação dos futuros professores de Filosofia no que diz respeito aos conhecimentos sobre as demais necessidades especiais. Nota-se que somente a oferta de LIBRAS não supre a necessidade de capacitar o futuro professor de Filosofia para compreender as especificidades das necessidades educacionais especiais, as quais englobam deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotado. Estas questões deveriam ser contempladas no PPC de Filosofia para que a formação do futuro docente seja completa e este compreenda às necessidades desses alunos, bem como os métodos de ensino-aprendizagem para atendê-los satisfatoriamente na prática de sala de aula no Ensino Regular. Quanto ao PPC de Filosofia da UFAC, tem apresentado um currículo atualizado e moderno no que diz respeito ao processo da inclusão escolar, por meio da formação inicial em Filosofia, pois tem cumprido as exigências não só dos marcos legais acerca da Educação Especial na perspectiva Inclusão, como também as diretrizes curriculares para formação inicial, a qual preconiza o preparo para o atendimento adequado dos educandos com deficiências. Possivelmente por ser um curso mais novo para ser criado, teve que cumprir as exigências das leis atuais sobre educação inclusiva. Portanto, os resultados apontam que ainda se faz necessário discutir a educação inclusiva na formação inicial para promover a visibilidade dos educandos com deficiência para além das suas limitações, focando na sua potencialidade enquanto sujeito para que os cursos de licenciaturas em Filosofia invistam na formação dos professores para atenderem de forma qualificada a todo aluno com necessidades especiais.

**Palavras-chave:** Filosofia; Educação especial; Inclusão escolar; Projeto pedagógico do curso; Formação inicial.

## ABSTRACT

This work aimed to verify if the theme of Special Education has been carried out in the Pedagogical Project of the Philosophy Course of the Federal University of Amazonas (UFAM), comparing with other Federal Universities in the northern region in order to understand how UFAM has built the PPC of Philosophy to meet the initial training of teachers of Philosophy on inclusive education, in order to have, at the end of graduation, a training that, in fact, enables them to meet students with any type of special need. The Inclusive Education movement via Special Education has been at the center of discussions in the educational public policy agendas in Brazil and around the world, and since the 1990s and 1994, respectively with the Jomtien Declarations - which deal with Education for All and Salamanca - which address Special Education from the perspective of inclusion, the State has been assuming the commitment to promote access for people with disabilities to Basic Education and guarantee their permanence in the educational process, since we know that Special Education in the initial formation process has been one of the challenges for the successful implementation of the Inclusive Education policy. For the research, the methodology was defined as follows: as to the objectives, it is exploratory, as to the approach, it is qualitative; as to the approach method, the hermeneutic-dialectic was used and as to the procedure method, the bibliographic, the documentary and the comparative, being the corpus of study composed by the PPC of UFAM, the PPC of UFAC and Brazilian laws on Special Education. We opted for the hermeneutic-dialectic method because it allows us to deepen our understanding and interpretation of the legal and literary frameworks that deal with Special Education from the perspective of inclusion and the training of teachers in Philosophy. The respective study showed us that, even with the legal frameworks on Special Education from the perspective of school inclusion, the curricular matrix of Philosophy of UFAM, in part, has not followed the changes in the Laws of inclusion, giving attention only to a portion of the target audience of Special Education, which are people with deafness, by offering the discipline LIBRAS. Thus, there is a lack of investment in the training of future teachers of Philosophy with regard to knowledge about other special needs. It is noted that only the offer of LIBRAS does not meet the need to enable the future teacher of Philosophy to understand the specificities of special educational needs, which include disability, global developmental disorder and high skills or gifted. These issues should be addressed in the PPC of Philosophy so that the future teacher's education is complete and he or she understands the needs of these students, as well as the teaching and learning methods to meet them satisfactorily in classroom practice in Regular Education. As for the PPC of Philosophy at UFAC, it has presented an updated and modern curriculum regarding the process of school inclusion, through the initial formation in Philosophy, because it has met the requirements not only of the legal frameworks regarding Special Education in the perspective of Inclusion, but also the curricular guidelines for initial formation, which recommends the preparation for the adequate care of students with disabilities. Possibly because it is a newer course to be created, it has had to meet the requirements of current laws on inclusive education. Therefore, the results indicate that it is still necessary to discuss inclusive education in initial education to promote the visibility of students with disabilities beyond their limitations, focusing on their potential as subjects for graduate courses in Philosophy to invest in the training of teachers to meet all students with special needs in a qualified manner.

**Keywords:** Philosophy. Special Education. School Inclusion. Pedagogical Course Project. Initial Education.

## RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo verificar si el tema de la Educación Especial se ha llevado a cabo en el Proyecto Pedagógico del Curso de Filosofía de la Universidad Federal de Amazonas (UFAM), comparándolo con otras Universidades Federales de la región norte para comprender cómo la UFAM ha construido el PPC de Filosofía para atender la formación inicial de los profesores de Filosofía sobre la educación inclusiva, a fin de tener, al final de la graduación, una formación que, de hecho, les permita atender a los estudiantes con cualquier tipo de necesidad especial. El movimiento de Educación Inclusiva a través de la Educación Especial ha sido el centro de las discusiones en las agendas de las políticas públicas educativas en Brasil y en el mundo, y desde los años 90 y 1994, respectivamente con las Declaraciones de Jomtien - que trata de la Educación para Todos y Salamanca - que aborda la Educación Especial desde la perspectiva de la inclusión, el Estado viene asumiendo el compromiso de promover el acceso de las personas con discapacidad a la Educación Básica y asegurar su permanencia en el proceso educativo, porque sabemos que la Educación Especial en el proceso de formación inicial ha sido uno de los desafíos para la implementación exitosa de la política de Educación Inclusiva. Para la investigación, la metodología se definió de la siguiente manera: en cuanto a los objetivos, es exploratoria, en cuanto al enfoque, es cualitativa; en cuanto al método de enfoque, se utilizó la hermenéutica-dialéctica y en cuanto al método de procedimiento, el bibliográfico, el documental y el comparativo, siendo el corpus de estudio compuesto por el PPC de la UFAM, el PPC de la UFAC y las leyes brasileñas de Educación Especial. Optamos por el método hermenéutico-dialéctico porque nos permite profundizar en la comprensión e interpretación de los marcos jurídicos y literarios que tratan de la Educación Especial desde la perspectiva de la inclusión y la formación de profesores de Filosofía. El estudio respectivo nos mostró que, aún con los marcos legales sobre Educación Especial en la perspectiva de la inclusión escolar, la matriz curricular de Filosofía de la UFAM, en parte, no ha seguido los cambios en las Leyes de inclusión, prestando atención sólo a una parte del público objetivo de la Educación Especial, que son personas con sordera, al ofrecer la asignatura LIBRAS. Por lo tanto, hay una falta de inversión en la formación de los futuros profesores de filosofía en lo que respecta al conocimiento de otras necesidades especiales. Se observa que sólo la oferta de LIBRAS no satisface la necesidad de capacitar al futuro profesor de filosofía para que comprenda las especificidades de las necesidades educativas especiales, que incluyen la discapacidad, el trastorno del desarrollo global y las habilidades elevadas o superdotadas. Estas cuestiones deben abordarse en el PPC de Filosofía para que la educación del futuro maestro sea completa y comprenda las necesidades de estos estudiantes, así como los métodos de enseñanza y aprendizaje para satisfacerlas satisfactoriamente en la práctica del aula en la educación regular. En cuanto al PPC de Filosofía de la UFAC, ha presentado un currículo actualizado y moderno en cuanto al proceso de inclusión escolar, a través de la formación inicial en Filosofía, porque ha cumplido con los requisitos no sólo de los marcos legales sobre Educación Especial en la perspectiva de la Inclusión, sino también con las directrices curriculares para la formación inicial, que recomiendan la preparación para la atención adecuada de los estudiantes con discapacidades. Posiblemente porque se trata de un curso más reciente que se creará, ha tenido que cumplir los requisitos de las leyes actuales sobre educación inclusiva. Por consiguiente, los resultados indican que sigue siendo necesario examinar la educación inclusiva en la educación inicial para promover la visibilidad de los estudiantes con discapacidad más allá de sus limitaciones, centrándose en su potencial como sujetos de los cursos de postgrado en filosofía para invertir en la formación de profesores para atender a todos los estudiantes con necesidades especiales de manera calificada.

**Palabras clave:** Filosofía. Educación especial. Inclusión escolar. Proyecto pedagógico del curso. Formación inicial.

## LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 - Panorama dos Pareceres e Resoluções do MEC/CNE ao longo da história brasileira.....	60
QUADRO 2 – IES públicas e privadas no Estado do Amazonas que oferecem cursos de licenciaturas.....	74
QUADRO 3 - Processo de Planejamento.....	80
QUADRO 4 - Ementário da Legislação Curricular de Filosofia da UFAM.....	93
QUADRO 5 - Ementário da Legislação Curricular de Filosofia da UFAC.....	96
QUADRO 6 - Aspectos para elaboração do PPC de licenciatura conforme o PPI....	99
QUADRO 7 - Matriz Curricular de Filosofia da UFAC.....	106
QUADRO 8 - Ementas das disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e LIBRAS do curso de Filosofia da UFAC.....	108
QUADRO 9 - Matriz Curricular de Filosofia da UFAM.....	109
QUADRO 10 - Ementa da disciplina de LIBRAS do curso de Filosofia da UFAM.....	110
QUADRO 11 - Quadro Comparativo da Estruturação dos PPCs de Filosofia UFAM e UFAC .....	113

## **LISTA DE TABELA**

TABELA 1 - Relação de quantitativo de disciplina de Educação Especial por campus na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realidades em outras licenciaturas..... 71

TABELA 2 - Número de Matrículas de educandos com deficiência no Estado do Amazonas ..... 72

TABELA 3 - Número de educandos com deficiências por Classes (Comum e Especializada) no Estado do Amazonas ..... 73

## **FIGURAS**

Figura 1 - Princípios norteadores do Projeto Pedagógico.....	81
--	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEG	Câmara de Ensino de Graduação
CES	Câmara de Ensino Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEP	Conselho de Ensino
CONSU	Conselho Universitário
CONSUNI	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei e Diretrizes e Bases de Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pres. República	Presidente da República
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
STF	Supremo Tribunal Federal
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
Contextualização socio-histórico da UFAM e do curso de Filosofia.....	18
Caminho metodológico.....	23
<b>SEÇÃO 1. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DA FILOSOFIA, DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>29</b>
1.1 O limiar da Filosofia e sua relação com a Educação .....	29
1.2 Educação e Educação Especial: definição e percurso de lutas .....	38
1.3 Política de Educação Especial e seus marcos legais no cenário brasileiro.....	48
<b>SEÇÃO 2. FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>54</b>
2.1 Bases legais para a formação inicial de professor para a Educação Básica .....	54
2.2 Diretrizes curriculares para formação de professor para a Educação Especial e as experiências no Brasil e no Amazonas.....	66
2.2.1 A Educação Especial na perspectiva da inclusão na região Norte .....	72
2.2.2 Desafios da Educação Especial na formação de professores .....	74
2.3 A construção do PPC e do Currículo na perspectiva da inclusão escolar .....	78
<b>SEÇÃO 3. ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE FILOSOFIA DA UFAM E DA UFAC: estudo comparativo.....</b>	<b>93</b>
3.1 O panorama da matriz curricular do curso de Filosofia da UFAM, num percurso histórico de 1961 a 2018 .....	93
3.2 O panorama da matriz curricular do curso de Filosofia da UFAC, num percurso histórico de 2008 a 2012 .....	96
3.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional( PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura da UFAM.....	97
3.4 O PDI, PPI e PPC de Licenciatura da UFAC .....	103
3.5 Estruturação dos PPCs de Filosofia UFAM e UFAC: semelhanças e diferenças .....	105
3.5.1 Estudo Comparativo do PPC de Filosofia da UFAM e da UFAC acerca da inserção da Educação Especial no processo formativo do professor em Filosofia .....	112
3.6 As implicações da inclusão da disciplina de Educação Especial na Matriz Curricular em Filosofia.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

O movimento da inclusão tem se intensificado por todos os segmentos sociais, no campo da Educação não é diferente. Esta é uma discussão tanto em nível nacional quanto internacional sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiências no processo educacional. As reivindicações por parte dos organismos internacionais e nacionais são para que estes sujeitos dotados de direitos sejam respeitados suas particularidades.

O acesso das pessoas com deficiência nos estabelecimentos de ensino no Brasil é um direito garantido nos dispositivos legais, tanto na Constituição Federal de 1988 – CF/88, quanto na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional – LDBEN de 1996. Essas garantias previstas nestes marcos legais (CF/88 e LDBEN) passaram a ser expressas após as Conferências Internacionais de Educação Especial. A primeira foi em 1990, quando o Estado assumiu o compromisso da Educação para todos, resultando na Declaração Mundial de Educação para Todos. A segunda Conferência Mundial de Educação Especial aconteceu em 1994, nesta o Brasil assumiu a responsabilidade em promover o acesso das pessoas com deficiência no estabelecimento regular de ensino, incluindo-as aos demais educando da Educação Básica. Este documento ficou conhecido como a Declaração de Salamanca. Estes documentos internacionais possibilitam o acesso das pessoas com deficiência na Educação Básica junto aos demais educando sem deficiência. O espaço escolar, desde então, encontra-se num movimento da inclusão escolar, tornando-se um desafio tanto para quem ingressa quanto para quem recebe (instituições de ensino) a pessoa com deficiência. Por isso, na contemporaneidade, é de suma importância pensar o espaço escolar como um ambiente que realmente possa incluir estes educandos com deficiência não só na estrutura escolar, como também nas atividades de ensino-aprendizagem.

Diante dessa realidade, fizemos uma revisão do estado da arte para nos familiarizarmos com a temática dentro do contexto da formação de Filosofia. Este estudo foi realizado no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Feita a revisão, não encontramos, até o presente momento, resultados de pesquisas que abordassem esta questão da Educação Especial na formação inicial de professores de Filosofia. Encontramos resultados de outras áreas do conhecimento como; Geografia, História, Língua Portuguesa etc, que estão dando seus primeiros passos para o processo de inclusão escolar na formação docente. Devido

a esta realidade, esta pesquisa, reconhecendo os desafios a serem superados no processo de inclusão, decidiu analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Filosofia da UFAM no movimento da Educação Inclusiva e compará-lo com outros PPCs da região Norte para: i) Compreender o movimento da Política de Educação Inclusiva no processo de formação inicial docente de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), partindo do estudo comparativo do PPC do curso de Filosofia da Universidade Federal do Acre; ii) Descrever a formação docente no movimento da Educação Inclusiva e iii) Analisar o PPC de Filosofia pela perspectiva da Inclusão a respeito da formação docente e sua contribuição para o processo de inclusão social.

Ressalta-se que, por ser um estudo comparativo, fez-se um levantamento em todas as universidades públicas da região Norte para identificar quais ofertam o curso de Filosofia para, então, se verificar quais dessas dispunham de disciplinas voltadas para a educação inclusiva. Na região Norte, há 6 (seis) Instituições Federais que oferecem curso de Filosofia (bacharelado e licenciatura), a saber: Universidade Federal de Rondônia (UFRO); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Tocantins (UFT).

Ao verificarmos os respectivos PPC's das IES, notamos que somente a UFAC ofertava a disciplina de Educação Especial na formação docente. As demais IES ofertavam apenas a disciplina LIBRAS. Por isso, a UFAC foi selecionada, porque se enquadrou nos critérios de inclusão da escolha para fins de estudo e comparação com o PPC de Filosofia da UFAM, uma vez que diferentemente das demais universidades, possuía no PPC disciplina voltada para educação inclusiva. Feito esse esclarecimento, passa-se a apresentar as universidades que participam desta pesquisa.

#### Contextualização socio-histórico da UFAM e do curso de Filosofia

O *locus* de pesquisa foi a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especificamente no curso de Filosofia. A UFAM foi criada dia 17 de janeiro de 1909, uma das mais antigas Instituições de Ensino Superior do país. O primeiro nome da UFAM foi Escola Universitária Livre de Manáos, a qual era “formada pelas Faculdades de Ciências e Letras, Ciências Jurídicas e Sociais, Medicina, Farmácia, Odontologia e Curso de Parteiras” (UFAM, 2011, p. 5).

Segundo Rosa Brito (2011, p. 31),

No Estado do Amazonas, o ensino superior se destaca como a primeira experiência universitária brasileira através da transformação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, janeiro de 1909, tendo à frente um grupo de idealista capitaneado pelo visionário Tenente-Coronel Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves. ... o ensino superior do país, e para o Estado do Amazonas, um marco histórico memorável. Nasce neste dia, na cidade de Manaus, a primeira universidade brasileira.

Em 1913, devido à decisão do colegiado reunida em sessão solene, a Escola Universitária Livre de Manáos passa então a ser chamada de Universidade de Manáos. Em 1962, a Instituição de Ensino passou por uma transformação devido à Lei n 4.069-A, que criou a Universidade do Amazonas, mantendo as Faculdades de Direito, de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas (BRITO, 2011).

Em 2002, a instituição passa por mais uma modificação com a Lei n 10.468, de autoria do Senador José Bernardo Cabral, que alterou o artigo 30 da Lei n 4 4069-A de 1962, denominando a Universidade de Manáos de Universidade Federal do Amazonas – UFAM (BRITO, 2011).

O Curso de Filosofia é um dos mais antigo da UFAM. Ele foi criado pelo Decreto nº 50.046/1961, que autorizou o funcionamento do citado curso e o Decreto nº 78.262/1972 deu reconhecimento ao curso de Filosofia da UFAM (BRITO, 2011).

Brito (2011, p. 315-316) detalha que:

A organização pedagógica do curso, quando de sua criação, obedeceu aos ditames da LDB 4.024/61 e da Resolução s/n de 20 de outubro de 1962 do Conselho Federal de Educação que fixou os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Licenciatura em Filosofia em 2.200 horas de atividades, com integralização no mínimo em 3 e no máximo em 7 anos. Em 1967, a Resolução nº 02/67/GR fixou o Currículo Pleno do Curso de Licenciatura em Filosofia, determinando a sua conclusão no mínimo em 4 anos.

Em 1973, considerando o que determinou a Resolução nº 01/72/CFE e a necessidade de revisão dos currículos dos cursos de graduação, em consequência da Reforma Universitária promovida pela Lei n 5.554/68, o CONSUNI fixou através da Resolução nº 001/73, o Currículo Pleno do Curso de Filosofia, estabelecendo para a sua conclusão 150 créditos entre disciplinas regulares e complementares, integralizados no mínimo em 3 e no máximo em 7 anos. Em 1974, a Resolução nº 017/74/CONSUNI, alterou o currículo passou a estabelecer 147 créditos para a sua conclusão, a serem integralizados no mínimo em 3 e no máximo 7 anos.

Levando em consideração as experiências vividas nos anos de 1974 e 1975, as quais sinalizam para a necessidade de adequação curricular a fim de sanar lacunas na formação dos egressos e propiciar uma melhor qualificação profissional aos alunos, o CONSUNI fixou pela Resolução nº 038/76, um novo currículo pleno que estabeleceu 149 créditos para a conclusão do curso, integralizados no mínimo em 3 e no máximo em 7 anos.

Novas mudanças ocorreriam no currículo pleno através das Resoluções do CONSEPE, nº 013/88, nº 003/90, nº 04/96, nº 10/97 e nº 050/2000. Finalmente, em 2001, a Resolução nº 015, ainda do CONSEPE estabeleceu para a conclusão do curso de Licenciatura em Filosofia 154 créditos, equivalentes a 2.400 horas/aula e, para a conclusão do Bacharelado, 150 créditos correspondentes a 2.250 horas/aulas, ambos com prazo de duração de no mínimo 8 e no máximo 14 semestres.

Ou seja, o curso de Filosofia passou por diversas mudanças no que tange tanto a questão dos créditos quanto a questão do currículo, o curso de Filosofia ora era de formação de professores (Licenciatura), ora era formação de pesquisadores (Bacharelado).

A discussão do ensino da Filosofia não é algo novo, e nem a relação dela com a Educação como processo de formação do ser humano. No Brasil, o ensino de Filosofia está presente na Educação desde o período colonial até a contemporaneidade. Os estudos de Isofran Gonçalves de Souza (2018), na dissertação “Os desafios do ensino de filosofia em escolas públicas da cidade de Manaus: perspectivas, tendências e práticas no ensino médio”, apontam a trajetória do ensino de Filosofia no contexto brasileiro como disciplina escolar, assim como do ensino das disciplinas Matemática, Português, Física, Química etc., no processo de formação do educando.

Vale ressaltar que a Filosofia, no período de 1971 a 2007<sup>1</sup> da história da Educação brasileira, foi retirada dos currículos escolares do Ensino Médio, sendo que, no Estado do Amazonas, a Filosofia se manteve presente nos currículos desde a década de 1980 até os dias atuais (SOUZA, 2018). Recentemente, tivemos uma importante reforma em meio a tantas outras na Política de Educação, que diz respeito a reforma ou contrarreforma<sup>2</sup> do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017, sancionada pelo Presidente Michel Temer, que fez a divisão dos currículos por itinerários formativos: “línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, artigo 36). Com esse novo ideal de Ensino Médio proposto pelo Estado por meio do Ministério da Educação (MEC), a Lei nº 13.415/2017 promoveu a aprovação e a publicação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que traz novas perspectivas para a Filosofia no Ensino Médio. Nos documentos supracitados, há por parte dos profissionais uma inquietação para o entendimento que se faz sobre a respectiva lei e a BNCC sobre o futuro da Filosofia no Ensino Médio (CARDOZO e LIMA, 2018, FERREIRA, 2017; SILVA, 2019). Mesmo os documentos preconizando a Filosofia e a Sociologia nos currículos, ficam incertos a sua manutenção na formação do Ensino Médio. Essas mudanças têm um impacto direto nos cursos de formação de professores, sobretudo de formação inicial de professor de Filosofia (e de Sociologia).

---

<sup>1</sup> Conferir “A história do ensino da filosofia no sistema escolar francês e brasileiro” da autora Daniela Sardá, 2018.

<sup>2</sup> Há uma enorme discussão em torno da Lei 13.415/2017, pois para alguns teóricos como Cardozo e Lima (2018), Ferreira (2017) e Silva (2019), assim como outros que discordam da [contra]reforma que a educação básica foi pensada. Portanto, os estudos dos autores elencados, são de grande relevância para entendermos todo esse contexto de mudança na educação básica, sobretudo, no ensino médio.

Por isso, se torna de grande importância analisar o PPC de Filosofia no viés da Educação Inclusiva, verificando como o movimento da inclusão escolar tem sido aderido pelos cursos de formação inicial docente.

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.10),

[...] a preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

Com o acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular, se viu a necessidade de oferecer um atendimento especializado que viabilizasse sua permanência e seu desenvolvimento na comunidade escolar. Para que esta Política de Educação Inclusiva se efetivasse, foi preciso que o Estado atentasse para a formação inicial de professores. Devido a esta questão, o Ministério da Educação (MEC) criou diretrizes nacionais para formação de professores que atendessem às necessidades da nova demanda no âmbito da Educação.

Sobre este movimento político-pedagógico da Educação Inclusiva no processo de formação docente, esta pesquisa se debruçará para compreender, analisar e repensar a formação inicial de professores, especificamente dos professores em Filosofia. São peças essenciais e fundamentais para que a Educação Inclusiva seja eficaz para o atendimento e para a inclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar, pois “a formação dos profissionais da Educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar” (PAULON, 2005, p. 21).

Pelo exposto acima, a necessidade de debater e de discutir a formação de professores deve perpassar por todas as áreas das licenciaturas, inclusive da Filosofia. Portanto, não será possível manter estes alunos no âmbito da escola, se não houver um compromisso de todos para o enfrentamento das diferenças em sala de aula e para o preparo destes alunos com deficiência para o exercício de sua cidadania.

Na atual conjuntura educacional brasileira, deparamo-nos com a exigência de atender uma demanda presente no âmbito escolar, que são os alunos com deficiência que, ao longo da história, adquiriram o direito de serem ensinados sem qualquer discriminação e preconceito, de forma inclusiva sem serem segregados dos demais alunos sem deficiência, de acordo a Constituição Federal de 1988 (CF/88); a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que

asseguram o acesso escolar e o atendimento educacional específico para estes alunos com deficiência.

Com essa nova demanda de alunos com NEE no âmbito escolar regular, é preciso que se tenha um olhar sensível e flexivo para com eles, pois precisam de um atendimento especializado, que corresponda às suas necessidades. Com isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) sancionou diretrizes que promovem a formação de professores capazes de atuarem na Educação Especial pela perspectiva da inclusão. Logo, os cursos de licenciaturas deveriam e devem reestruturar seus Projetos Pedagógicos de Cursos para atender às exigências do CNE para formação de professores do ponto de vista da Educação Inclusiva.

Considerando esses desafios, surge a seguinte problemática: como a questão da Educação Especial tem se efetivado no Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no processo da formação inicial docente?

Temos a pretensão de responder o respectivo questionamento, como forma de contribuir para o processo de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da Educação regular, combatendo, assim, as formas de desigualdade, da discriminação, de preconceito e de exclusão, com vista a fortalecer a luta pelo respeito, pela diversidade e pela valorização da dignidade da pessoa humana.

No entanto, para responder esta questão, temos como objetivo geral: verificar se o tema Educação Especial tem se efetivado no Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), comparando com outras Universidades Federais da região norte com intuito de compreender como a UFAM tem construído o PPC de Filosofia para atender à formação inicial de professores de Filosofia sobre a educação inclusiva, a fim de terem, ao final da licenciatura, uma formação que, de fato, os possibilite o atendimento aos alunos com quaisquer tipos de necessidade especial.

Os objetivos específicos são: 1) Contextualizar os aspectos sócios-históricos da relação da Filosofia com a Educação e Educação Especial; 2) Apontar o processo de formação docente no movimento da Educação Inclusiva a partir dos marcos legais da Educação e 3) Comparar o PPC de Filosofia da UFAM com outros PPCs de curso de Filosofia da região Norte que implementaram em seus escopos a Educação Especial, observando a formação inicial de Filosofia na perspectiva da inclusão escolar.

## Caminho metodológico

Para a construção deste trabalho, é indispensável estabelecer uma metodologia que nos permita responder à problemática em questão, pois, segundo o Dicionário de Filosofia, de Nicolas Abbagnano (2007, p. 669, grifo nosso), a metodologia pode ser definida de quatro formas: “1ª. a lógica ou parte da lógica que estuda os métodos; 2ª a lógica transcendental aplicada; 3ª *ao conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências*; e 4ª a análise filosófica de tais procedimentos”. Optamos pela terceira definição, que é uma das mais utilizada no campo das pesquisas sociais, uma vez que possibilita ao pesquisador interagir com outros conjuntos de procedimento, traçando um caminho adequado para obter resposta no que se propõe em investigar.

A metodologia é o caminho pelo qual o pesquisador percorrerá para investigar, analisar e interpretar sua pergunta, ou seja, é “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p. 17). A respectiva pesquisa segue os seguintes procedimentos para a compreensão do fenômeno acerca da Educação Especial no movimento da inclusão nos PPCs de formação inicial de professores, em específico, a formação docente em Filosofia.

A abordagem deste trabalho é a qualitativa, que “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2001, p. 22), permitindo ao pesquisador se aprofundar nos significados e nas ações do fenômeno para que possamos realizar a análise, a descrição e a avaliação dos dados que serão coletados, permitindo fazer articulação e aprofundamento nos PPCs e nos documentos que orientam para o processo de estruturação de formação de professores formados pelo curso de Filosofia. Para tanto, Machado (2012, p.76) salienta que “a metodologia qualitativa permite conhecer e compreender os pontos de vista dos sujeitos para, posteriormente, se proceder à sua interpretação”. Ou seja, a escolha desta abordagem melhor se adapta a esta pesquisa por nos permitir compreender o movimento da Educação Inclusiva no processo de formação inicial de professores no contexto brasileiro para a Educação Básica.

No que diz respeito aos objetivos, encaminha-se pela pesquisa exploratória, pois, segundo Gil (2010, p. 27), a pesquisa exploratória “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Este tipo de pesquisa, então, se caracteriza por ser aquela que mais esquadrinha o conhecimento da realidade, buscando não apenas descrever, mas interpretar as razões e os porquês das coisas. A pesquisa exploratória dar-se-á nos documentos e nos marcos legais supracitado, tendo a

preocupação em entender todo o processo de inclusão do aluno com deficiência no âmbito escolar, assim como o atendimento adequado que assegurem sua permanência e desenvolvimento acadêmico.

Esclarece-se que, para compreensão da questão problema da pesquisa, foi necessária a utilização de mais de um método de procedimento, a saber: o bibliográfico, o documental e o comparativo, dando-nos subsídio à coleta e à interpretação dos dados. Tanto que, “para se desenvolver uma pesquisa, é indispensável selecionar o método de pesquisa a utilizar” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 36) para fins de análise dos dados.

O método comparativo visa comparar os fenômenos ou fatos ao longo da investigação. Conforme Gil (2010, p. 16), “o método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles”, ou seja, permite ao pesquisador realizar comparações do objeto investigado com outras fontes para qual possa lhe oferecer maior clareza acerca do fato. Ressaltamos que o estudo comparativo dar-se-á pelos PPCs atuais das licenciaturas em Filosofia da UFAM e com os demais cursos na região Norte do país.

Para realizarmos o estudo comparativo, utilizamos alguns seguintes critérios de inclusão e exclusão para escolha dos PPCs para estudo. Critério de inclusão: Universidade Públicas Federais; Região Norte; Curso de Filosofia; Matrizes Curriculares que contemplem as seguintes disciplinas: Educação Especial, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Inclusão ou Educação e Diversidade. Como critério de exclusão: curso de bacharelado.

Diante do levantamento realizado, encontramos 10 Instituições Públicas Federais na região Norte. Dessas, somente 6 ofertam cursos de Filosofia (bacharelado e licenciatura), a saber: Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal do Pará e Universidade Federal de Tocantins. Ao verificarmos os respectivos Projetos Político Pedagógico das IES, notamos que somente a Universidade Federal do Acre ofertava a disciplina de Educação Especial na formação docente. O que havia em comum nas demais IES era a oferta da disciplina LIBRAS. Portanto, a Universidade Federal do Acre foi a única que se enquadrou nos critérios de inclusão da escolha para fins de estudo e comparação com o PPC de Filosofia da UFAM, por isso foi selecionada. Assim, foi possível traçarmos um estudo comparativo entre os PPC da UFAM e UFAC para entendermos a construção dos documentos citados no movimento da Educação Inclusiva.

O método bibliográfico, por sua vez, conforme, Gerhardt e Silveira (2009, p. 37) é realizado:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Esta pesquisa nos permite a realizar levantamento de referências (livros, teses, dissertações, periódicos, anais de evento científico e resumos), que nos viabilizam a pensar e repensar os estudos já concluídos, mas não esgotado a discussão, embasando todo o desenvolvimento teórico da pesquisa. A bibliografia que embasa a pesquisa é constituída por levantamento de referências já estudados e publicados no que tange ao nosso *corpus* de estudo acerca do movimento da Educação Especial na perspectiva da inclusão no processo de formação docente, nos possibilitando aproximação com o objeto e exploração de novos conceitos.

Quanto ao método documental, Gerhardt e Silveira (2009, p. 37), salientam que:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Esta pesquisa, como os próprios autores já bem salientaram, assemelha-se à pesquisa bibliográfica, mas sua abordagem diz respeito às fontes documentais (PPC, Legislações, Documentos Institucionais etc.), que compõem também nosso *corpus* de estudo e são passíveis de análises e de aprofundamento para compreensão do que se busca.

Deste modo, a pesquisa documental permitiu a seleção e a catalogação dos documentos a serem utilizados na pesquisa. Em seguida, fizemos a análise documental para verificarmos elementos textuais nos documentos que tratassem da oferta de disciplina de Educação Especial na matriz curricular dos cursos para fins de comparação com a matriz do curso de Filosofia da UFAM. Nas Legislações, perscrutamos questões voltadas para o direito à Educação das pessoas com deficiências, bem como que tratassem do direito ao acesso e à permanência do educando com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular e do atendimento especializado e adequado para com este público, por meio da formação inicial. Nos documentos Institucionais, sobretudo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais que dispõe sobre a formação inicial de professores, identificamos as questões sobre o atendimento e a atenção aos educandos com

deficiências na Educação Básica por meio da Educação Especial na formação inicial de professores.

A partir dos dados selecionados, por meio da pesquisa documental, aplicou-se o método comparativo entre os PPC's de Filosofia da UFAC e UFAM, para identificação de pontos comuns e/ou divergentes no que tange à implementação da disciplina de Educação Especial no processo de formação de professores. Assim sendo, o método comparativo nos permitiu comparar a construção e a elaboração dos PPC's de Filosofia das instituições citadas para a perspectiva da inclusão escolar.

O processo discursivo da pesquisa para fins de investigação pautar-se-á pelo método de abordagem hermenêutico-dialético. Para Minayo (2001), o método hermenêutico tem como objetivo compreender o sentido que se dá por meio da comunicação dos homens dentro um determinado grupo social ou segmentos sociais, interpretando ou analisando um determinado tempo histórico e as condições sociais que envolver o sujeito, destacando que o sujeito nunca escapa da sua própria história, ou seja, “é um caminho do pensamento, como uma via de encontro entre as ciências sociais e a filosofia” (MINAYO, 2001, p. 218). Portanto, o método hermenêutico-dialético:

[...] leva a que o intérprete busque entender o texto, a fala, o depoimento como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico. Esse texto é representação social de uma que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo que as tensões e perturbações sociais (MINAYO, 2001, p. 227-228).

Este método de pesquisa melhor se aplica neste estudo por duas razões. Primeiro, porque a hermenêutica entende que o pesquisador poderá realizar a interpretação mais aprofunda dos textos (artigos, teses, dissertações e outros) e principalmente dos documentos legais (leis, normas, decretos, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs etc.) que prescrevem e normatizam acerca da Educação Especial como direito à educação do acesso e permanência do educando com deficiência na Educação Básica, assim como prescrevem o processo formação de professores para atuação e atendimentos para com este público. Ou seja, o método hermenêutico permite compreender como as Matrizes Curriculares constroem seus currículos para preparar seus futuros professores para a realidade da inclusão escolar na prática docente.

O método dialético, por sua vez, foi utilizado para a compreensão da construção dos currículos de formação inicial de Filosofia ao longo da história, sobretudo no campo da Educação e Educação Especial, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

processo de inclusão escolar. Ou seja, este método nos permite apontar as contradições na elaboração dos PPC de Filosofia da formação inicial para a Educação Básica, considerando as DCN's, a política de Educação Especial e o próprio PPC de Filosofia.

Portanto, este método hermenêutico-dialético nos possibilita entender e aprofundarmos nossa compreensão do problema em questão, nos dando amplitude da realidade educacional para fins de entender o movimento da política de inclusão no político-pedagógico de curso de formação docente de Filosofia. Este método melhor se enquadra, pois nos possibilita a interpretar os significados dos fatos (Educação Inclusiva e formação inicial docente) e dos textos (marcos legais, Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, Declaração de Salamanca, etc) que orientam e descrevem acerca da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

O que pretendemos com este método é analisar os seguintes documentos: i) os PPCs das licenciaturas em Filosofia da UFAM e UFAC, ii) os documentos orientadores (Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e Declaração de Salamanca de 1994), que se referem à Educação Especial e à Educação Inclusiva que universalizam o acesso à Educação e a promoção a equidade dos alunos com deficiência no âmbito escolar e iii) os documentos prescritivos (Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional: as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial, etc), que abordam as diretrizes curriculares para o processo formativo de professores que atuem na Educação Básica e o preparo para o atendimento capacitado para com os alunos com/sem deficiência em sala de aula.

Os dados do Projeto Pedagógico do Curso foram examinados nas seguintes categorias: a) Princípios e Fundamentos: que norteiam as diretrizes para a formação inicial de professores e que assegurem o direito do acesso e da permanência dos alunos com deficiência no ensino básico regular; b) Aspectos Estruturais e de Funcionamento: como o PPC está estruturado para o oferecimento de(as) disciplina(s) acerca da Educação Especial na perspectiva da inclusão no processo de formação docente; e c) Ação Pedagógica: que venham ampliar o conhecimento sobre a Educação Especial e qualificar o futuro professor para o atendimento adequado para com os alunos com deficiência.

Mediante ao que foi apresentado, o interesse do pesquisador em investigar a respectiva temática sobre a formação inicial de professores em Filosofia para atuação na Educação Inclusiva surgiu a partir da participação como ouvinte num evento de “Simpósio Amazônico do Autismo no Contexto da Inclusão” no ano de 2017, uma vez que durante o evento foram mostrados vários resultados de pesquisas que envolvem a Educação Especial e suas formas de atendimentos para com esta demanda. E um dos pontos marcantes do simpósio citado, foi à exposição de uma pesquisadora da área da Educação Especial, que apontou os avanços e os

retrocessos referentes às leis que promovem a inclusão, assim, como também a exclusão das pessoas com deficiência em sala de aula. Um dos argumentos dela foi à falta de formação inicial e continuada de professores para o atendimento pedagógico adequado para com as pessoas com deficiência. A palestrante salientou também que o curso de pedagogia é um dos cursos que encontram em um estágio mais avançados com estes estudos em relação aos demais cursos de outras áreas de licenciatura. Por isso, a motivação em investigar esse movimento da Educação Inclusiva no processo de formação inicial de professores no campo da Filosofia, pois, o professor de Filosofia não está isento de participar do desenvolvimento do intelectual e social do educando com deficiência.

Para melhor explanação das ideias, o respectivo trabalho está dividido em três seções, para construção do arcabouço para fins de compreender e responder à inquietação em questão. Na seção I - Contexto sócio-histórico da Filosofia, da Educação e Educação Especial e suas relações, tem o objetivo primeiramente de mostrar como a Filosofia tem se articulado com a Educação, ou vice-versa, pois discutir Filosofia e Educação são questões intrínsecas entre si (TEIXEIRA, 1959). Desde o seu surgimento, a Filosofia tem contribuído para a formação do homem, assim como na educação escolar. A seção II - Formação docente e currículo no movimento da Educação Inclusiva, tem a finalidade de descrever a política de formação inicial de professores para a Educação básica, sobretudo, apontar nos documentos de diretrizes curriculares a necessidade de capacitar o professor para o atendimento dos educandos com deficiência no espaço escolar. E, por fim, a seção III - Análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Filosofia da UFAM e do UFAC: estudo comparativo, visa analisar o processo de formação inicial em Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no movimento da inclusão escolar, realizando o estudo comparativo com outros PPCs de curso de Filosofia da região Norte que implementaram em seus escopos a Educação Especial, observando a formação inicial de Filosofia na perspectiva da inclusão escolar

## SEÇÃO 1. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DA FILOSOFIA, DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Somos o que os homens sempre foram – seres pensantes. Com isso, quero dizer que os homens têm uma inclinação, talvez uma necessidade de pensar para além dos limites do conhecimento, de fazer dessa habilidade algo *mais do que um instrumento para conhecer e agir.*

Hannah Arendt (grifo da autora)

Nesta seção, iremos apresentar a relação da Filosofia com a Educação, demonstrando que o debate acerca da Educação sempre esteve presente nos cerne das discussões filosóficas desde seu surgimento e das implicações filosóficas para o processo educacional no decorrer do tempo. Traçaremos um breve percurso histórico da Filosofia no desenvolvimento educacional do homem, e demonstrando como a Filosofia viabiliza a prática humana, fazendo com que o homem tenha a capacidade de reflexão da sua realidade e da boa convivência com os demais da sociedade.

Também contextualizaremos a Educação (no sentido macro), a qual chamamos de ensino regular preconizado na CF/88 e na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN). Esses instrumentos jurídicos atendem estudantes não-deficientes e os deficientes no sentido de promover o pleno desenvolvimento deles para a vida profissional, pessoal e para o exercício da cidadania. No cerne deste contexto, apontamos um breve percurso da Educação especial pela perspectiva da inclusão (no sentido micro) que tem promovido e garantido o acesso dos estudantes com deficiência às escolas especializadas, viabilizando o pleno desenvolvimento destes estudantes. Discussão que atende ao primeiro objetivo específico da pesquisa: Contextualizar os aspectos sócio-histórico da relação da Filosofia com a Educação e Educação Especial

### 1.1 O limiar da Filosofia e sua relação com a Educação

Em um breve contexto-histórico da Filosofia e dos períodos filosóficos (Filosofia antiga, Filosofia medieval, Filosofia moderna e Filosofia contemporânea), temos a intenção de mostrar como a Filosofia se articula com a Educação. O percurso histórico e mais aprofundado acerca da gênese da Filosofia e seus períodos, podemos compreender melhor com os autores Danilo Marcondes (2004), Marilena Chauí (2000), Werner Jaeger (1995), Geovanni Reale (2003) entre outros, os quais têm discutido o surgimento da Filosofia e os seus períodos no decorrer da história da humanidade.

A Filosofia emerge no final do século VII e no início do século VI a.C, com a “passagem do pensamento mítico-religioso ao pensamento filosófico-científico” (MARCONDES, 2004, p. 17). Essa epistemologia ou teoria do conhecimento deu início às explicações da ordem do mundo e do universo, por meio da sistematização racional do pensamento.

A iniciação da Filosofia nos é apresentada não só como a passagem do pensamento mítico ao filosófico-científico, mas também como o processo de construção e de desenvolvimento do *lógos* (razão)<sup>3</sup> da humanidade. Para Marilena Chauí (2000, p. 20, grifo nosso), o surgimento da Filosofia pode ser “[...] entendida como aspiração ao conhecimento *racional, lógico e sistemático* da realidade *natural e humana*, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, é um fato tipicamente grego”.

É no pensamento grego, sobretudo, com os sofistas, que a Educação começa a ganhar corpo no que diz respeito à formação humana. De acordo com Varela (2008, p. 24), “a educação inicia-se com os sofistas e a importância dada à democratização do ensino. A palavra sofista deriva, etimologicamente, de *sophos*<sup>4</sup>, que significa sábio ou professor de sabedoria”. As corroborações dos sofistas foram de grande relevância para o processo da criação ou fundação das escolas e para o processo de desenvolvimento do ensinamento.

Ainda neste contexto da cultura grega há uma valorização da figura do professor para a formação do pensamento humano. Ressaltamos que a Educação não é uma discussão exclusiva dos povos gregos, esta ideia de Educação também é encontrada em outras civilizações (Egito, Mesopotâmia, Índia, Hebreus, Roma etc.)<sup>5</sup>, mas é na Grécia que se destaca a questão da Educação para o processo formativo do homem, denominada de Paidéia<sup>6</sup>. A *Paidéia* tem justamente o objetivo de formar o cidadão para o convívio ou a participação na *polis*<sup>7</sup>.

---

3 O *lógos* é fundamentalmente uma explicação, em que razões são dadas. É nesse sentido que o discurso dos primeiros filósofos, que explica o real por meio de causas naturais, é um *lógos*. Essas razões são fruto não de uma inspiração ou de uma revelação, mas simplesmente do pensamento humano aplicado ao entendimento da natureza. O *lógos* é, portanto, o *discurso racional*, argumentativo, em que as explicações são justificadas e estão sujeitas à crítica e à discussão (MARCONDES, 2004, p. 16, grifo nosso).

4 Este era o nome dado aos sábios itinerantes que romperam com os filósofos da época e foram criticados por Sócrates e Platão devido à atitude intelectual de cobrar por suas aulas. Sofista remete-se a sofisma, que, por sua vez, está relacionado àqueles que utilizam o raciocínio com má-fé, com o intuito de enganar (VARELA, 2008, p. 24).

5 Podemos compreender melhor nos estudos dos pensadores: Jaerger (1995), Marcondes (2004) e Chauí (2000).

6 Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilizações, cultura, tradição, literatura, ou educação, nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por Paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez (JAEGER, 1995, p. 1).

7 Diz respeito ao Estado ou cidade (ARISTÓTELES, 2003).

Além do mais, Werner Jaeger (1995, p. 12, grifo nosso) expõe que, para a sociedade grega, a Educação é vista como uma:

[...] educação consciente que pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhes a capacidade a um nível superior. *Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existências humana.* A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. *Na educação, como o Homem a prática, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo.* É nela, porém que essa força atinge o mais alto grau de intensidade, através do esforço consciente do conhecimento e da vontade, *dirigida para a consecução de um fim.*

A Educação para os gregos tem uma finalidade: visa ao bem comum (à coletividade, ou seja, para a prática do exercício político da cidade). A *Paidéia* tem o desígnio de preparar os jovens para o exercício das atividades políticas e militar da cidade. Tendo em vista que na Grécia, a valorização do corpo era primordial para que o jovem do sexo masculino fosse preparado para a vida militar.

Mas afinal o que isso tem a ver com a Filosofia e a Educação? Ao discutir a questão do corpo perfeito<sup>8</sup>, iremos compreender que tem enorme influência no processo educacional de acordo com a concepção grega, ou seja, isso acarretou a exclusão das pessoas com deficiência.

Conforme Nikolas Corrent (2016, p. 5):

Com o passar do tempo os gregos passam a praticar uma aliança entre o corpo e a mente, ou seja, a questão intelectual associada ao esforço físico, passando a auferir mais repercussões. Para eles ter uma saúde física perfeita era uma obrigação, não se aceitava aqueles que não estivessem dentro dos padrões físicos e sociais, ou seja, suas vidas se pautavam em busca de um corpo perfeito e resistente.

Há o indício de exclusão das pessoas com deficiência. Elas eram tidas como incapazes de participar do processo político, social e educacional da cidade. A ideia do corpo perfeito era tratada como uns dos assuntos importantes para o desenvolvimento e o fortalecimento da cidade grega. A questão da exclusão não é única e exclusiva dos povos atenienses, as demais civilizações daquela época, também compactuavam com a ideia de exclusão de pessoas com

---

<sup>8</sup> De acordo com Monteiro (2009, p. 7), “os gregos acreditavam que corpo e alma não eram realidades separadas, mas ao contrário, realidades que se complementavam. Inclusive, segundo o autor, para Platão, o pensamento era uma atividade que coordenava corpo e alma, integrados. Aquele era compreendido como um veículo e prisão desta, numa relação de subordinação. Por isso, os gregos valorizavam os processos educacionais que proporcionassem perfeição e beleza, tanto para o corpo quanto para a alma. Eles acreditavam que, exercitando o corpo, promoviam benefícios também para a alma, pois essa prática proporcionava equilíbrio entre a coragem e a filosofia, além de desenvolver o espírito e a moral”.

deficiências. Destacamos a Grécia por sobressair acerca da Educação e por alguns filósofos apregoarem a extensão do corpo perfeito.

Na tríade clássica, iremos nos deparar com Aristóteles e Platão, que tratavam as pessoas com deficiência como seres inúteis para a composição social da cidade. Gugel (2007, p.4) afirma que:

Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, trataram do planejamento das cidades gregas indicando as pessoas nascidas “disformes” para a eliminação. A eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia.

Em relação à exclusão das pessoas com deficiência, no campo físico, vem influenciar justamente no campo educacional, pois, “para os gregos, o corpo sadio deveria estar unido com a mente sadia, não se admitia a deficiência entre eles” (SCHMIDT, 2011, p.26). Portanto, as pessoas que apresentavam quaisquer deficiências não eram consideradas capazes de serem educadas ou de participarem das decisões políticas da *polis*, conforme Corrent (2016, p. 5): “para os gregos os deficientes não tinham nada a contribuir com a sociedade, pelo contrário, estavam contrapondo seus ideais, sem mencionar que eram consideradas subumanas, ou seja, uma pessoa que está à baixa da vida humana”.

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos (CORRENT, 2016, p. 6).

O envolvimento das concepções filosóficas era duro e cruéis para com as pessoas com deficiências, sua existência neste contexto da civilização antiga era nula ou inexistente, ou seja, não se tinha uma preocupação para com a existência do outro enquanto *ser ontológico*, *o ser pensante etc.* Segundo Gugel (2007, p. 63), em:

Aristóteles. *A Política*, Livro VII, Capítulo XIV, 1335 b – Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho contrariamente a tal dispositivo, deverá ser provocado o aborto antes que comecem as sensações e a vida (a legalidade ou ilegalidade do aborto será definida pelo critério de haver ou não sensação e vida).

No que diz respeito a esta questão do abandono e da exclusão, Negreiros (2014, p. 13) ressalta que:

[...] desde os primórdios da humanidade pessoas nasceram ou adquiriram alguma deficiência ou limitação que as impediram de realizar suas atividades diárias de forma

autônoma. De maneira perversa, essas pessoas foram alijadas da sociedade e tratadas como estorvo ou “coitadinhas”.

Não temos a pretensão de negativar ou demonizar a Filosofia na construção do pensamento humano, mas não poderíamos de deixar de pontuar a influência da Filosofia no processo discriminatório, preconceituoso e excludente para com as pessoas com deficiência. No entanto, a Filosofia, no decorrer do tempo, foi amadurecendo, ou seja, a própria Filosofia encontra-se no processo constante de [re]conceituação e [re]definição no que diz respeito ao processo formativo do homem.

Estes mesmos filósofos Platão e Aristóteles deram grandes contribuições para a questão da Educação. Na mesma obra em que Platão (2000) faz incitação à exclusão, podemos compreender que o pano de fundo filosófico de sua obra é a distinção entre a ciência (*episteme*) e a opinião (*doxa*), que está ligada diretamente com a *Paidéia*. De acordo com Platão (2000, p. 17), “o processo educativo encadeia num só e único movimento conteúdo das disciplinas ao saber que elas representam”, ou seja, é um conhecimento que perpassa pela dialética. A dialética para Platão é todo um conjunto que permite ao sujeito pensar, questionar e criticar, levando ao alcance da verdade (PLATÃO, 2000). Já para Aristóteles (2003), a Educação é o meio para alcançar a virtude, ou seja:

Ao legislador compete ocupar-se da educação, e que ela precisa ser comum. Não se pode também deixar na ignorância o que vem a ser educação e como se deve dirigi-la. Pois não se está concorde no tocante aos fatos, e já não se entende mais quanto às matérias que os jovens precisam aprender para atingir a virtude e a vida perfeita. Não se conhece bem se é conveniente ocupar-se da inteligência ou das qualidades morais. O atual sistema educacional traz empecilho a esse exame; não se conhece com certeza se as artes necessárias à existência devem ser ensinadas, ou os preceitos de virtude, ou a ciência de pura recreação. Todos têm seus adeptos, e não ficou nada estabelecido sobre a virtude; os preceitos variam sobre a essência mesma da virtude, de modo tal que as opiniões são diferentes a propósito dos meios de exercê-la (ARISTÓTELES, 2003, p. 156).

Podemos salientar que não só a própria Filosofia tem se resignificado, assim como o pensar humano tem se modificado, pois o *lógos* não é um elemento imutável, o *lógos* sofre transformações constantes. Tanto que, na atualidade, é impossível imaginar a capacidade de raciocinar sem a concepção filosófica (LUCKESI, 2011). O pensamento filosófico envolve a capacidade de reflexão da realidade (a questão do ser humano e da sua existência).

Neste sentido, Castoriadis (1999, p. 178) compreende a Filosofia como:

[...] uma forma de conhecer o que ainda está por ser conhecido, para tanto desenvolve a atitude de discutir, refletir e questionar a realidade natural e humana em suas diversas dimensões sempre buscando um sentido de ser para a existência das coisas e de si mesmo no mundo. Tais dimensões abrangem a existência, a política, o social, o

educativo, etc. Nesse contexto, a ação da filosofia surge no campo educativo buscando construir uma reflexão questionadora acerca da possibilidade e do ideal das práticas educativas.

No que diz respeito a esta questão, Scariotto (2007, p. 17) afirma que:

A filosofia está associada tanto ao saber teórico quanto à sabedoria prática. De fato, o sucesso da filosofia teórica não nos oferece qualquer garantia de que seremos filósofos no sentido prático ou de que agiremos e sentiremos de modo correto sempre que nos envolvermos em determinadas situações práticas. A filosofia se manifesta como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão de sua existência, em termos de significado, como oferece um direcionamento para sua ação. A filosofia é o campo de entendimento que, quando nos apropriamos dele, nós percebemos refletindo sobre a cotidianidade dos seres humanos: Desde as coisas mais simples até as mais complexas. O ato de filosofar não é unicamente um processo individual, mas também um processo que possui uma contrapartida social.

Nos excertos dos autores Castoriadis (1999) e Scariotto (2007), é explícita a relação da Filosofia com a Educação. A Filosofia surge não só no campo ou para o campo interpretativo das ordens do mundo ou do universo, mas como forma de entendimento da razão humana. Temos que conceber a Filosofia como um campo de entendimento (LUCKESI, 2011), que nos permite a realizar reflexão sobre a realidade e para o preparo da vida na sociedade.

A Filosofia desde sempre se preocupou em compreender as razões das coisas no mundo e na sociedade. A formação do pensamento humano não fica de fora desta questão. É relevante o questionamento das aproximações entre Filosofia e Educação, e o questionamento da contribuição da Filosofia para o processo formativo do homem no campo educacional na atualidade.

Como podemos perceber logo no início desta seção, a Filosofia surge numa passagem do pensamento mítico ao científico, com o propósito de interpretar e compreender a origem do mundo e do universo. Tudo que existe no campo do universo, é chamado de natureza e tudo que existe na natureza a Filosofia tem se debruçado em compreender, conceituado os significados (CHAUI, 2000; MARCONDES, 2004). O processo formativo do pensamento humano não poderia ficar de fora desta questão, até porque a Educação é uma questão filosófica.

Por isso que Luckesi (2011, p. 35) afirma que a Filosofia:

É esse campo de entendimento que, quando nos apropriamos dele, nos sentimos refletindo sobre a cotidianidade dos seres humanos. Desde a cotidianidade mais simples, como é o encontrar-nos com as pessoas, até a cotidianidade mais complexa, que pode ser a reflexão sobre o sentido e o destino da humanidade.

A filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão da sua existência, em termos de significados, como lhe oferece um direcionamento para a sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele. Ela estabelece um quadro organizado e coerente de “visão de mundo” sustentando, conseqüentemente, uma proposição organizada e coerente para o agir.

A Filosofia perpassa por vários campos do conhecimento, político, social, ético, moral, estético, educacional etc., ela não se limita só às questões naturais das coisas, mas a tudo que envolva a cotidianidade do simples ao complexo.

Tanto que concordamos com Basbaum (1978, p. 21):

A filosofia não é, de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Ela é, ao contrário, a própria manifestação da vida humana e a sua mais alta expressão. Por vezes, através de uma simples atividade prática, outras vezes no fundo de uma metafísica profunda e existencial, mas sempre dentro da atividade humana, física ou espiritual [...].

O que Basbaum (1978) nos chama atenção é que a Filosofia não pode ser associada apenas ao campo das ideias, em que as pessoas pensam e refletem acerca de alguma coisa. Mas, sua relação tem fortes implicações com as práticas sociais e políticas da vida do sujeito. Percebemos que a relação entre Filosofia e Educação é muito próxima. A Filosofia não é só um campo do mundo das ideias em que se criam conceitos e significados. Ela nos permite exercer as práticas sociais e políticas na sociedade, visando o bem comum, ou seja, o bem da coletividade, fazendo com que o homem possa analisar e refletir sua realidade, participando de forma ativa nas tomadas de decisões da sociedade.

A Filosofia, desde seu surgimento, sempre se colocou à disposição do processo educativo do homem. Sua relação com a Educação não é um fato novo, mas antigo. Muitos filósofos (dos clássicos até aos contemporâneos) se preocuparam e preocupam em abordar a questão da Educação em suas bases filosóficas, mesmo que alguns de forma indireta.

A Filosofia, assim como a Sociologia, a História, a Geografia estão entre outras áreas dos campos epistemológicos que se articulam com a Educação para o processo de formação e educativo do homem e o seu modo de pensar. Não podemos falar de Educação e não mencionar a Filosofia e demais campos epistemológicos e vice-versa. Tanto a Filosofia quanto a Educação são disciplinas formadoras do desenvolvimento humano. Lorieri (2015, p. 23) pensa que “ela (Filosofia) não é suficiente, mas é necessária no processo formador das pessoas”.

Muitos filósofos colocaram no centro de suas discussões a questão da Educação como processo formativo do homem. Essa relação entre Filosofia e Educação, como dito antes vem desde os pré-socráticos até a contemporaneidade, uma vez que a Educação sempre esteve no cerne das discussões filosóficas. A Educação é vista como ação prática humana e uma das mais importantes.

De acordo com Lorieri (2017, p. 83):

A filosofia é entendida como um grande esforço dos seres humanos para saberem, da melhor maneira possível, de si e da realidade de que fazem parte, buscando especialmente compreender (ou produzir) algum possível significado dessa realidade e da própria existência humana.

Aqui, nesta parte da dissertação utilizaremos o pensamento do filósofo Immanuel Kant, para expor as implicações filosóficas no contexto educacional. As ideias kantianas têm influenciado o campo educacional até o presente momento. Numa breve síntese da vida de Immanuel Kant:

Filósofo, pensador e professor nascido na Prússia, em 1724, faleceu em 1804. Influenciado pelas modernas teorias do conhecimento, Kant desenvolveu o criticismo, teoria segundo a qual o conhecimento não é puramente racional, como defendia os inatistas, nem puramente empírico, como defendiam os empiristas. Além disso, o filósofo deixou importantes contribuições para o pensamento da ética que perduram até a contemporaneidade, como o livro “Sobre a Pedagogia”, que tem como primordial objetivo avaliar o papel da Educação no despertar da reflexão crítica do aluno (SANTOS, 2016, p. 25).

O pensamento de Kant é ainda um dos mais explorados nos dias de hoje. A exploração das ideias de Kant perpassa o campo especializado (puramente filosófico, ou campo esotérico) adentrando ao campo educacional. Suas reflexões não deixam dúvidas da relação da Filosofia com a Educação.

Kant (1992, p. 41) pensa a Filosofia da seguinte maneira:

A Filosofia é, pois, o sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir de conceitos. Eis aí o conceito escolástico dessa ciência. Segundo o conceito do mundo, ela é a ciência dos fins últimos da razão humana. Este conceito altivo confere dignidade, isto é, um valor absoluto, à Filosofia. E, realmente, ela também é o único conhecimento que só tem valor intrínseco e aquilo que vem primeiro conferir valor a todos os demais conhecimentos.

A reflexão kantiana está ligada ao modo de vida, ao mundo e a reflexão da realidade. A concepção filosófica kantiana está voltada para as questões da compreensão do contexto em que o indivíduo vive, ou seja, “deve saber e concluir sobre o mundo e sugerindo fins para este” (SANTOS, 2016, p. 25). Para Kant (1996), a Educação é um dos caminhos ou o único que transforma o homem.

Portanto, para Kant (1996, p. 19):

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração de posse dos conhecimentos das gerações precedentes está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino.

A Educação por ser uma arte para Kant (1996) exige do indivíduo uma disposição para busca do conhecimento, a qual possibilite reflexão acerca da sua realidade. Esta questão, segundo o pensamento de Kant (1996), torna o indivíduo ativo no mundo em que vive, fazendo uso de suas faculdades. Neste caso, é indiscutível a influência da filosofia neste processo educacional.

Os apontamentos filosóficos, no contexto educacional, estão para além da compreensão das coisas do mundo. Ela compreende e investigam questões voltadas ao campo da ética, política, social, que envolve o indivíduo das dimensões particular e do todo. A Filosofia não pode ser vista como instrumentalização de conteúdos como alguns pensam, ela exige ação prática do indivíduo.

Para Coelho e Guimarães (2012, p. 326, grifo nosso), a Filosofia não pode ser pensada como:

[...] a escolarização, a informação, a formação do erudito, do homem de negócios ou do funcionário do Estado, nem a instrumentalização de crianças, jovens e adultos e sua inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento científico tecnológico, o sucesso dos educandos e o aumento da produção. Pelo contrário, *é sobretudo a dimensão ético-política do homem e da sociedade, a elevação espiritual, a humanização de todos os homens, grupos, povos e instituições, enfim, a realização de sua dimensão humana*. Esse é o sentido e a finalidade da educação, o que justifica sua existência.

Portanto, para os autores, tanto a Filosofia quanto a Educação têm como:

[...] objeto a formação de seres humanos, de sujeitos, por meio de complexas relações sociopolíticas, culturais e educativas, é parte do trabalho de emancipação humana, de superação dos preconceitos, do senso comum, da banalização e da superficialidade dos saberes pretensamente críticos e de tudo o que é estreito, limitado e reducionista (COELHO e GUIMARÃES, 2012, p. 326).

O que os autores supracitados têm colocado é o que o próprio Kant, no texto “Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento<sup>9</sup>”, propõe, quando salienta que o esclarecimento é à saída do indivíduo de sua incapacidade de refletir acerca da realidade em que vive.

A Filosofia não é o único instrumento ou meio para o alcance da autonomia do indivíduo, pelo contrário, ela é um elemento complementar e suplementar no processo educativo do indivíduo. Ela vem somar com as demais disciplinas oferecidas na Educação

---

9 Esclarecimento [...] é à saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 2005, p. 63, grifo do autor).

Básica. Por isso, Santos (2016, p. 33) descreve a intenção da Filosofia: “é preciso que se construa uma consciência nas crianças, nos jovens e que façam, individualmente, constantes avaliações das condutas de caráter, que cada um reflita a respeito de seus valores morais, da conduta ética e cultivem a alegria, o bom humor e o valor pela vida”.

Salientamos que a Filosofia tem uma enorme relevância para o processo formativo do homem, seja no campo da Educação (conteúdo) ou no campo da formação humana (ética)<sup>10</sup>, pois promove a capacidade do ser humano de analisar e de refletir ao seu entorno. Principalmente ajuda a quebrar a barreira do preconceito e da discriminação para com as diferenças existentes na sociedade, ou seja, a Filosofia tem a capacidade de promover a compreensão do eu e do outro, respeitando toda a diversidade cultural preconizada na sociedade.

## 1.2 Educação e Educação Especial: definição e percurso de lutas

Ao abordamos a questão da Educação Especial, primeiramente precisamos conceber o que é Educação. Ao longo da história da humanidade, a Educação é uma questão intrínseca no processo de desenvolvimento e de formação do homem. A Educação pode levar à emancipação do sujeito, assim como também uns podem usar a educação para dominação de outros (BRANDÃO, 2007).

Mas aliás o que é Educação? Hoje, temos vários conceitos acerca de Educação. Contudo, muitos pensadores se dedicaram em decifrar o que é Educação para melhor assim definimos. Para Immanuel Kant (2005), a Educação é “[...] uma necessidade porque o ser humano para superar e desenvolver sua humanidade precisa desvencilhar-se da menoridade, o que por si só é difícil. Para isso, ele precisa da educação” (SCHULZ, 2016, p. 656), para impedir que a selvageria, a animalidade prejudique o caráter humano.

De acordo com o filósofo Zatti (2007, p. 32), “para Kant a tarefa central da educação é orientar um ser que não pode ser conhecido por não ter essência determinada, e que, por isso, pode tomar diferentes direções, o homem é livre e por isso ele pode ser educado”.

No entanto, Kant (2005), em *Resposta à questão: O que é esclarecimento?* declara que:

Esclarecimento é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado por esta incapacidade, quando sua causa reside na falta,

---

<sup>10</sup> Quando falamos de **conteúdo**, nos referimos às questões conteudista estabelecidas nas matrizes curriculares do ensino médio, ou seja, a Filosofia é ministrada por meio de conteúdos escolares. Quanto à questão **ética**, é como processo de prática para o exercício das tomadas de decisões por parte do educando.

não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso dele sem a direção de outra pessoa (KANT, 2005, p. 63).

Podemos dizer que a Educação além de ser um ato de educar (KANT, 2005), ela assume o papel de iluminar e de libertar o homem da sua irracionalidade, fazendo com que o sujeito faça o bom uso da razão. Enquanto Kant salienta que a Educação promove a saída do homem da menoridade, Paulo Freire (2001, p. 12) pensa que a Educação é a “formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização”.

Em consonância com o pensamento de Kant (2005) e de Freire (2001), Libâneo (1994, p. 17) salienta que a Educação é “um processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiência culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”.

A Educação é um dos processos pelo qual o homem deixa de ser irracional, passando a ser um sujeito ativo, dotado de razões para realizar suas escolhas. Segundo Aristóteles (2003), o homem é *animal político*<sup>11</sup>, e que não está fora das relações sociais da sociedade, precisa da Educação para poder socializar com os demais. O seu processo de desenvolvimento é devido às relações que estes mantêm com os demais (alteridade). Neste processo de desenvolvimento, a educação tem uma enorme influência. Conforme Brandão (2007), a Educação é algo que o sujeito não pode escapar, estamos cercados por ela em todos os segmentos ou redes sociais do cotidiano<sup>12</sup>.

Como podemos perceber, a Educação não possui nenhuma neutralidade na vida do sujeito. Seu papel tem forte influência para o desenvolvimento social, histórico, econômico e político do homem. Se a Educação tem essa função social de transformar o homem, qual seria então o papel da Educação Especial, se é que podemos, assim, ramificar a Educação para a Educação Especial?

---

11 Que o homem seja um animal político no mais alto grau do que uma abelha ou qualquer outro animal vivendo num estado gregário, isso é evidente. A natureza, conforme dizemos, não faz nada em vão, e só o homem dentre todos os animais possui a palavra. Assim, enquanto a voz serve apenas para indicar prazer ou sofrimento, e nesse sentido pertence igualmente aos outros animais [...] o discurso serve para exprimir o útil e o prejudicial e, por conseguinte, também o justo e o injusto; pois é próprio do homem perante os outros animais possuir o caráter de ser o único a ter o sentimento do bem e do mal, do justo e o injusto e de outras noções morais, e é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade (ARISTÓTELES, 2003, I, 2, 1253a, 7-12).

12 Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Como vimos no início do trabalho, a Educação especial percorreu um árduo caminho para se tornar um direito nos últimos anos, havendo vários debates e discussões acerca da Educação Especial para o movimento da Política de Inclusão. Mas é preciso compreender de fato o que é Educação Especial e quais são suas demandas? Esta temática, como já salientado anteriormente, não é um assunto novo entre os pesquisadores da área de Educação, mas sem dúvida, ela é nova nas agendas das Políticas Públicas do Brasil. A Lei e Diretrizes e Base de Educação Nacional de 1996 (LDBEN) expressam a Educação Especial como “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, 1996, p. 11).

Do ponto de vista da política, a Educação Especial não se encerra somente às pessoas com deficiência ou necessidade especial, ela perpassa por todas as questões pedagógicas, sociais e pessoais que possam inviabilizar o desenvolvimento dos estudantes. É de tal maneira que a Declaração de Salamanca de 1994 traz uma definição bastante audaciosa e desafiadora para conceituar o que são pessoas com deficiência ou necessidade especial. Conforme a Declaração de Salamanca, “pessoa com necessidades educacionais especiais estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 3).

Mediante a definição dada pela Declaração de Salamanca, podemos ter a clareza dos objetivos e a finalidade que esta propõe para a criação de uma política inclusiva que venha enfrentar e combater todo e qualquer tipo de discriminação, segregação, preconceito para com estas pessoas com deficiência. As necessidades educacionais especiais englobam: “crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes à minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados” (PAULON, 2005. p. 20).

A partir da Declaração de Salamanca, a:

[...] visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos Estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico- terapêuticos

fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2010b, p. 11).

Com as propostas de ações que a Declaração proclamava e proclama em si, para o atendimento especializado e que viabilizasse o processo de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito escolar, fez com que as agendas de políticas públicas incluíssem o assunto da Educação Especial em seu rol de discussões, priorizando a questão para a proteção do acesso ao ensino regular e sua permanência.

É claro que depois da sanção da Declaração, uma onda de transformações ocorreu devido a sua assinatura com diversas delegações de vários países presente, impulsionou esse processo de inclusão tanto no âmbito das políticas públicas quanto no âmbito social, econômico e político.

A Educação é um processo social ao qual o homem está diretamente ligado, pois a Educação não está restrita tão-somente às questões escolares, o processo educacional permeia o cotidiano do sujeito. É certo que, na atualidade, falamos tanto de Educação de forma ampla quanto de Educação escolar de forma restrita aos conteúdos curriculares.

No cerne dos debates acerca da Educação, encontra-se a Educação Especial por ser uma modalidade de ensino, mais do que uma modalidade, uma política que preconiza o direito de acesso da pessoa com deficiência à Educação Regular. Portanto, a Educação Especial é uma questão de atendimento especializado e capacitado dos profissionais da área da Educação que atendam esta demanda que se encontra no âmbito escolar.

A Educação no Brasil sempre foi marcada por forte tensão entre a sociedade e o Estado<sup>13</sup>. Essas tensões eram intencionadas em prol da garantia dos direitos sociais, civis e políticos. No rol dos direitos sociais<sup>14</sup>, encontramos o direito à Educação, que é motivo de tantas discussões e debates no que diz respeito à Educação para todos.

O que conhecemos hoje como direito à Educação foi assegurado e consagrado na década de 1988 com a promulgação da Constituição Federal (CF/88), que traz em si o direito à Educação como direitos e garantias fundamentais para toda a sociedade, ou seja, é um direito

---

13 Entre essas mobilizações, não há como desconsiderar a arregimentação da classe dos trabalhadores nos movimentos sindicais, nas organizações de greves para mais diversas reivindicações e conquistas (ARANHA, 2006, p. 243).

14 Os direitos sociais constituem as liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por objetivo a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade material ou substancial. Estão arrolados no art. 6.º e seguintes da Carta Política, e são disciplinados em diversos outros dispositivos constitucionais (por exemplo, direito à saúde - art. 196; direito à previdência - art. 201; direito à educação - art. 206) (PAULO, 2015, p. 112).

em meio a outros que são fundamentais para a melhoria de condições de vida do cidadão<sup>15</sup>. De acordo com Pedro Lenza (2012, p. 1076), a Educação é: “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Salientamos que, antes da CF/88 preconizar em si os direitos de garantias fundamentais, as pessoas não tinham a certeza da garantia de seus direitos, principalmente o direito à Educação, pois as legislações de 1824, 1891, 1934 e 1937 não garantiam o acesso à Educação para todos. Exceção foi a Constituinte de 1946, que fez uma mesclagem das Cartas Magnas de 1891 e 1934 em relação aos seus princípios liberais e democráticos (MONTEIRO, 2014; CAMARA, 2013; MENDES, 1995). De acordo com os estudos de Monteiro (2014) e Câmara (2013), ora a Constituição garantia, ora transferia a responsabilidade para os Estados, não era explícita a proteção do acesso à Educação nos seus moldes.

Como bem apresenta Raquel Monteiro (2014, p. 2) em seu estudo acerca da Educação nas Constituições da República do Brasil que:

[...] o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. Durante a Constituinte de 1988 as responsabilidades do Estado foram repensadas e promover a educação fundamental passou a ser seu dever.

Para tanto, a autora fez uma síntese das Constituições e como cada uma das Constituintes tratavam a questão da Educação em seus respectivos corpos.

**A Constituição Imperial de 1824** estabeleceu entre os direitos civis e políticos a **gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos** e previu a criação de colégios e universidades.

A Constituição Republicana de 1891, preocupou-se em discriminar a competência legislativa da União e dos Estados em matéria educacional. Coube à União legislar sobre o ensino superior enquanto aos Estados competia legislar sobre o ensino primário e secundário, embora tanto a União quanto os Estados pudessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário. Esta Constituição determinou a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

A Constituição de 1934 (no seu artigo 149) que foi a pioneira a tratar de educação, priorizando a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais. Ficou estabelecida a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação

---

15 Corolário direto do princípio da dignidade da pessoa humana, o postulado constitucional (implícito) da garantia do mínimo existencial não permite que o Estado negue - nem mesmo sob a invocação da insuficiência de recursos financeiros - o direito a prestações sociais mínimas, capazes de assegurar, à pessoa, condições adequadas de existência digna, com acesso efetivo ao direito geral de liberdade e, também, a prestações positivas estatais viabilizadoras da plena fruição de direitos sociais básicos, tais como o direito à educação, o direito à proteção integral da criança e do adolescente, o direito à saúde, o direito à assistência social, o direito à moradia, o direito à alimentação e o direito à segurança (PAULO, 2015, p. 259, 260).

nacional. A educação então, passa a ser definida como direito de todos e dever da família e dos poderes públicos. Apresentava um plano nacional de educação e competência do Conselho Nacional de Educação, para elaborá-lo, havia a garantia de imunidade de impostos para estabelecimentos particulares, de liberdade de cátedra e de auxílio a alunos necessitados e determinação de provimento de cargos do magistério mediante concurso.

**Na Constituição Federal de 1937** houve um retrocesso. **Não havia a preocupação com o ensino público**, havia a previsão de competência material e legislativa privativa da União em relação às diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos estados, como pela própria rigidez do regime ditatorial.

A Constituição de 1946 retoma os princípios das Constituições de 1891 e 1934. A competência da União define-se às diretrizes e bases da educação nacional, a dos Estados é garantida pela competência residual. Prevalece a ideia de educação pública, o ensino primário torna-se obrigatório e gratuito, liberdade de cátedra e concurso para seu provimento; houve a criação de institutos de pesquisa.

**No período da Constituição de 1967**, ressalta-se o fortalecimento do ensino particular, da necessidade de bom desempenho para a garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos, diminuição de receitas vinculadas à manutenção do ensino (MONTEIRO, 2014, p. 2-3, grifo nosso).

As transformações no que toca à garantia de direito de forma explícita veio ocorrer com a promulgação da CF/88. Devido às manifestações da sociedade, a qual foi se organizando e se mobilizando para exigir do Estado uma Educação de qualidade e gratuita para todos<sup>16</sup>, temos também, em meio a essas reivindicações, a luta em prol dos direitos das pessoas com deficiência<sup>17</sup>, o reconhecimento e a garantia de direito não somente à Educação regular, mas como também o direito individual da pessoa com deficiência e necessidades especiais. É esse movimento da Educação Especial que, no decorrer do trabalho, iremos nos aprofundar.

O direito à Educação regular foi uma conquista de toda a sociedade<sup>18</sup>. A luta da classe operária, da sociedade organizada e de outros segmentos sociais tinham a finalidade de obrigar o Estado a assumir sua responsabilidade em oferecer Educação para todos, sem que houvesse quaisquer tipos de segregação e de discriminação, a qual todos fossem vistos de forma igualitária no que tange ao acesso de ensino, conforme o entendimento de Cretella (1993, p. 30):

[...] todo cidadão brasileiro tem o subjetivo público de exigir do Estado o cumprimento da prestação educacional, independentemente de vaga, sem seleção,

---

16 As propostas educacionais do século XIX reafirmaram, no século XX, a necessidade da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória (ARANHA, 2006, p. 246).

17 Aqui, uso o termo: *peçoas com deficiência*, para referir as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

18 [...] o direito à educação passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política. Desse modo, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo. A disseminação e a universalização da educação escolar de qualidade como um direito da cidadania são o pressuposto civil de uma cidadania universal e parte daquilo que um dia Kant considerou como uma das condições “da paz perpétua”: o caráter verdadeiramente republicano dos Estados que garantem este direito de liberdade e de igualdade para todos, entre outros (CURY, 2002, p. 01).

porque a regra jurídica constitucional o investiu nesse status, colocando o Estado, ao lado da família, no poder-dever de abrir a todos as portas das escolas públicas e, se não houver vagas nestas, das escolas privadas, pagando as bolsas aos estudantes.

Portanto, com a consolidação da proteção do direito à Educação na Carta Magna de 1988, o Estado brasileiro promove aprovação da LDBEN de 1996, que logo mais discutiremos com mais precisão acerca de sua elaboração e implementação. A LDBEN de 1996, assim como a Declaração de Salamanca de 1994 visam debater e discutir a Educação Especial e seu público alvo, além de nortear ações para atendimento especializado as pessoas com deficiência e influenciar as políticas educacionais pelo mundo, rumo à Política de Inclusão.

O processo de reconhecimento de direito à Educação foi um caminho traçado em meio a tantas lutas e resistências por parte da sociedade. Diante dessa questão, Jaeger (1989, p. 4) expõe:

[...] a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é o homem, [...] muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros [...].

A Educação à luz da CF/88 torna-se essencial para o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional do indivíduo, como também promove o desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país.

Entendido o conceito de Educação, cabe discutir o que é Educação Especial. Este é um assunto mundial, em que os olhares estão voltados para um público-alvo da Educação Especial, pois, na história da humanidade foram esquecidos, excluídos e abandonados. Muitas vezes por falta de entendimento e compreensão de como atuar diante de suas especificidades<sup>19</sup>. Conforme o documento, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva observa que a Educação é:

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 ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de

---

19 Em relação a esta questão, a autora salienta que, “a história da Educação Especial tem mostrado que as oportunidades educacionais para portadores de deficiência mental; têm se ampliado, à medida que há mudanças sócio-políticas e nas concepções vigentes sobre a condição (MENDES, 1995, p. 297).

confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2010a, p. 10).

O processo de construção da Educação no Brasil não foi fácil, pois isso é um processo contínuo, ainda mais quando se trata de Educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nesta retomada do processo sócio-histórico da Educação especial no Brasil, como também no mundo, as pessoas com deficiência não eram vistas como sujeitos de direito, ou seja, não tinham a garantia para o seu pleno desenvolvimento. A obra *Construindo uma sociedade para todos* de Romeu K. Sassaki (2003) faz o estudo detalhado das fases da Educação Especial no Brasil a partir do século XIX, assim apontada por ele. De acordo com o citado autor, o processo da Educação no Brasil está dividido da seguinte maneira: o primeiro a **exclusão**, o segundo a **segregação institucional**, o terceiro a **integração** e o quarto a **inclusão**.

No primeiro momento, temos a fase da **exclusão**<sup>20</sup>, podemos dizer que este é o período da barbárie, pois, de acordo com a pesquisa do autor, as pessoas que apresentavam qualquer tipo de necessidade especial, eram esquecidas, abandonadas, rejeitadas e até mesmo exterminadas (SASSAKI, 2003). O que podemos perceber, neste período do século XIX, é que não havia quaisquer cuidados ou preocupação com o desenvolvimento das pessoas com necessidade especial, conforme destaca Pereira, Santana e Santana (2012, p. 11):

Em meados do século XIX, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes, abandonadas, dignas de caridade e chegavam inclusive em algumas sociedades a serem exterminadas, pois, a sociedade acreditava que essas pessoas seriam as principais responsáveis pelo não desenvolvimento do país.

O Estado era totalmente omissos e negligente para com as pessoas com necessidades especiais. Faltava-lhes um atendimento especializado para com as necessidades específicas de cada pessoa. No fim do século XIX, meado da década de 50, as pessoas com necessidade especial começam a ter um olhar mais humanístico. O autor Sassaki (2003) aponta que, neste

---

20 a sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia, explorava ou eliminava as pessoas com qualquer tipo de deficiência. Nessa fase, ocorrida em um período anterior ao da era cristã, de modo geral, as práticas de abandono ou de extermínio das pessoas com deficiências eram atitudes legitimadas pelas sociedades (DECHICHI E SILVA, 2012. p. 50).

período, no início da década de 1960, é quando temos a gênese do termo deficiência na Educação.

Com o surgimento ou o aparecimento da ideia de deficiência na Educação, adentramos na segunda fase da Educação Especial, que é chamada pelo autor Romeu Sasaki (2003) de **segregação institucional**. O estudo do autor descreve as criações de instituições que viabilizavam o atendimento e também o acolhimento das pessoas com necessidades especiais. Em 1854, é criado o Imperial Instituto de Meninos Cegos no Rio de Janeiro, fundada por D. Pedro II; em 1857 o Imperial Instituto de Surdos-Mudos também fundada por D. Pedro II (SASSAKI, 2003; MAZZOTA, 2000, 2005). De acordo com Dechichi e Silva (2012, p. 50), o surgimento das instituições tem grande relevância para o processo de amparo para com as pessoas com deficiência,

A importância dessa fase registra que, apesar da segregação institucional imposta à pessoa com deficiência, esse indivíduo surgia, no contexto social, como alguém com direitos e possibilidades educativas. Contudo, apesar dessa fase representar um avanço na evolução dos atendimentos especiais, as pessoas com deficiência apareciam isoladas do convívio social, confinadas em instituições residenciais.

Estas instituições prestavam um serviço especializado para as pessoas com necessidade especial. É claro que segregava estas pessoas das demais. Tinha uma predominância de atendimento clínico<sup>21</sup>, ou seja, o cuidado para estas pessoas era para com as suas patologias, pois acreditavam somente nos diagnósticos clínicos da época, não havia alternativas para atendê-los. O surgimento destas instituições, embora segregassem as pessoas com necessidade especial, foi um marco para o processo de construção de direito para estas pessoas. Devido a estas instituições, começou-se a pensar acerca de uma política de inclusão. Uma política que agregasse as pessoas no meio da sociedade.

Passando por esta etapa da segregação institucional, chegamos a terceira fase que é o da **integração**, para os autores Sasaki (2003) e Mazzota (2000, 2005)<sup>22</sup>, este é o momento em que as pessoas com necessidade especial começam a ser inseridas no âmbito escolar. Surgem

---

21 O início do atendimento educacional voltado para o indivíduo com deficiências, no país, aparece extremamente relacionado ao atendimento médico-assistencial. Encontraremos, no final do período imperial, o surgimento das primeiras instituições voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico às pessoas com deficiências: uma especializada, montada junto ao Hospital Juliano Moreira (Salvador/BA), em 1874; e outra de ensino regular, a Escola México (Rio de Janeiro/RJ) em 1887 que atendia, também, pessoa com deficiências físicas e visuais (DECHICHI e SILVA, 2012. p. 53).

22 No final do século XIX e em meados do século XX, identificamos uma *terceira fase*, caracterizada por uma busca de redução da segregação imposta à pessoa com deficiência e pela ênfase da *inserção dessas pessoas em escolas especiais comunitárias ou em classes especiais* inseridas, principalmente, dentro de escolas públicas (DECHICHI e SILVA, 2012. p. 50, grifo das autoras).

outras instituições especializadas no século XX. De tal maneira é que as autoras Glat e Oliveria (2003, p. 12) salientam que a integração é:

[...] modelo que começou a ser implantado no Brasil desde o final da década de 70, os alunos com necessidades educacionais especiais, geralmente oriundos do ensino especial, são inseridos na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento especializado paralelo, em horário alternativo, individualmente ou em salas de recursos.

Tal ponto, Mendes (1995, p. 272) expõe a seguinte tese:

A defesa da educação dos anormais era argumentada em função da economia dos cofres públicos, pois assim se evitariam manicômios, asilos, penitenciárias, porque a ampla maioria deles poderia ser incorporada ao trabalho; e para favorecer a educação dos normais.

O que os autores estão expondo é que a preocupação do Estado realizava para com as pessoas com deficiência não era de fato uma preocupação para com seu desenvolvimento ou cuidados de saúde, mas sim estavam preocupados com os gastos que se realizavam na época com as criações de manicômios e escolas especializadas (MENDES, 1995, p. 272).

O processo de **inclusão** é a quarta fase deste movimento. Na década de 1990, o processo de inclusão ganha destaque nas políticas públicas. A inclusão escolar foi provocada devido às manifestações da sociedade civil, que promoveram as transformações sociais no contexto da Educação Especial. Vimos que este movimento perpassou pela *exclusão*, a *segregação* e a *integração*, até chegar à inclusão propriamente dita.

Para as autoras Dechichi e Silva (2012, p. 67):

[...] o objetivo fundamental da Inclusão Escolar é não deixar nenhuma criança fora do sistema escolar e garantir que todas possam frequentar a sala de aula do ensino regular da escola comum, e, que essa escola, por sua vez, adapte-se às particularidades de todos os alunos para concretizar o objetivo da diversidade, proposto pelo modelo inclusivista.

Na concepção das autoras, o processo inclusivo garante o direito da pessoa com deficiência ao acesso escolar, dando as condições necessárias para um desenvolvimento adequado e suficiente, promovendo as reais condições para que eles se desenvolvam como os demais estudantes sem deficiências.

Na próxima subseção, iremos demonstrar como o processo de inclusão ganhou destaque nas legislações e nos documentos prescritivos que asseguram o direito das pessoas com deficiência de serem educadas nas escolas regulares, assim com os documentos orientadores que traçam orientações para uma ação pedagógica inclusiva.

### 1.3 Política de Educação Especial e seus marcos legais no cenário brasileiro

Realizar o levantamento histórico da Educação Especial no Brasil não é uma tarefa fácil, pois a construção que temos acerca deste estudo tem um embasamento teórico internacional<sup>23</sup>. Entretanto, os debates e as discussões acerca da Política de Educação Especial embora pareçam recentes, sua problematização é antiga (MENDES, 1995), pois sua manifestação pela proteção de direito à Educação não está dissociada da luta pela Educação regular. Suas manifestações sempre estiveram presentes no que chamamos de reivindicações de direito ao acesso escolar regular. O que nos parece ser dois ramos de Educação: Educação regular e Educação Especial, porém não são. São dois assuntos que, ao longo da história, sofreram a dicotomia.

O processo de construção e de consagração dos direitos sociais, principalmente o direito à Educação, os caminhos percorridos foram árduos e sofridos por parte de toda a sociedade. Todo esse movimento e essa luta resultaram em grandes conquistas, as quais merecem destaque, por ser o marco legal da Educação Inclusiva no Brasil. A Constituição Federal de 1988; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990; a Declaração de Salamanca de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 consagraram toda a luta e as conquistas da sociedade em prol das pessoas com deficiência.

No Brasil, o rumo da Educação Especial pela perspectiva da Inclusão ganha uma nova direção com quatro documentos essenciais para implementação da política de inclusão escolar e sua efetividade. O *primeiro documento* trata-se da própria Constituição Federal de 1988 (CF/88), que vem preconizar os direitos fundamentais e sociais para todos os cidadãos, sobretudo, das pessoas com deficiências. Intrínseco aos direitos sociais encontra-se o direito à Educação. O *segundo documento* de cunho internacional é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que tinha a finalidade de propor um plano de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O *terceiro documento* também de cunho internacional é a Declaração de Salamanca sancionada, em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial. E o *quarto documento* é a Lei nº 9.396 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assinada em 1996. Ressaltamos que as Declarações (de Juntien e de Salamanca) são documentos que

---

23 De acordo com Mendes (1995) em relação aos apontamentos teóricos a autora faz dura crítica para o processo de construção ou melhor a reconstrução da História da Educação Especial no Brasil, afirmando que “neste sentido, a literatura oficial, muito mais embasada na realidade de outros países, cria a aparência de que existe uma rede diversificada de serviços, descrevendo uma estrutura fictícia que pouco tem contribuído para o conhecimento da realidade da educação dos indivíduos com necessidades especiais em nosso país (MENDES, 1995, p. 296).

dão orientações para uma Educação Inclusiva, e CF/88 e a LDBEN são documentos prescritivos que resguardam o direito à Educação regular e à Educação Especial e dão diretrizes para a implementação da Política de Educação rumo à Educação Inclusiva.

A CF/88, ao ser promulgada, consagra todos os direitos sociais que visam garantir o mínimo de bem-estar<sup>24</sup> para toda sociedade e que esta tenha condições essenciais para o desenvolvimento da dignidade da pessoa humana. No que diz respeito à Educação, a CF/88 em seu artigo 205, expressa:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 1431).

A elaboração da Política de Educação Especial pauta-se neste dispositivo da CF/88, em que a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional é promover o desenvolvimento para o exercício da cidadania.

Enquanto, no século XIX, as pessoas com deficiência não tinham uma garantia de direito e, assim, podemos dizer que nem tinham a garantia de existência, após a década de 1988, essas pessoas passaram a ter todos seus direitos garantidos. É claro que as conquistas preconizadas na CF/88 foram *um passo em meio a tantos* que ainda faltam. Em relação ao direito de acesso ao ensino regular, embora a CF/88 preconize no art. 208, incisos III e IV<sup>25</sup>, ainda é preciso viabilizar políticas que possam não só garantir o acesso, mas a permanência em sala de aula.

A Educação hoje passa a ser não só um direito social essencial para o desenvolvimento social, político e econômico, como também passa a ser universal, sem que haja qualquer tipo de discriminação, de preconceito ou de exclusão. Como a própria Constituição expressa, “todos são iguais perante a lei”<sup>26</sup>, é nessa concepção de igualdade que a política de Educação Especial caminha. Ela trata todos aos olhos da lei de forma igualitária, dando o atendimento adequado

---

24 Segundo o STF, os direitos sociais “compreende um complexo de prerrogativas cuja concretização revela-se capaz de garantir condições adequadas de existência digna, em ordem a assegurar, à pessoa, acesso efetivo ao direito geral de liberdade e, também, a prestações positivas originárias do Estado, viabilizadoras da plena fruição de direitos sociais básicos, tais como o *direito à educação*, o direito à proteção integral da criança e do adolescente, o direito à saúde, o direito à assistência social, o direito à moradia, o direito à alimentação e o direito à segurança (BRASIL, 2016, p. 18-19, grifo nosso).

25 Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2016, p. 1439-1440).

26 Ver CF/88 artigo 5º.

de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada estudante. Salientamos que a pessoa com deficiência, ao adentrar o sistema educacional, deverá ser atendida de forma justa, ou seja, seu atendimento não será de forma igualitária de um estudante sem deficiência, mas que respeite suas limitações de aprendizagem. A CF/88 expressa os direitos sociais como garantias fundamentais para toda a sociedade.

Ocorreu nos dias 5 a 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien – Tailândia - a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que discutiu uma escola aberta para todas as pessoas da sociedade, ou seja, todos os segmentos sociais (mulheres, negros, homossexuais, pessoas com deficiência, etc) da sociedade têm o direito a uma Educação sem discriminação, preconceito e exclusão. Nesta Conferência de Jomtien, foi criado e aprovado um documento orientador para que todos os países repensassem ou reformulassem suas políticas de Educação, as quais possibilitassem o acesso à Educação para Todos, esta é denominada Declaração Mundial sobre Educação para Todos (conhecido como Declaração de Jomtien de 1990), que institui o *plano de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. A Declaração de Jomtien de 1990 inova com a ideia de universalização do acesso à Educação. Essa nova concepção de universalização vem enfrentar as desigualdades de acesso para as mulheres, o negro, as pessoas com deficiência, etc, que até a presente aprovação da declaração não tinham as mesmas condições que outros grupos sociais. Cabe destacar que a Educação não era vista como direito para todos. O acesso à Educação era para poucos, conforme o percurso histórico apresentado nas seções anteriores.

Neste prisma, Lopes e Almeida (2016, p. 899) salientam que:

A Declaração de Jomtien (1990), ao tratar sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, registra que um comprometimento efetivo para superar as desigualdades educacionais deve ser assumido pelos países e que os grupos de excluídos: pobres, povos indígenas, os nômades e migrantes, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, dentro outros, não devem enfrentar qualquer espécie de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Ao reafirmar e reconhecer o direito à Educação para Todos, as pessoas com deficiência ganharam novos enfoques para o processo de acesso e permanência no sistema de Ensino Regular. Podemos perceber esta questão no artigo 3º, que universaliza o acesso à Educação e promove a equidade:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

É evidente que as preocupações com a questão da inclusão está para além das estruturas institucionais do sistema de ensino e dos currículos. É uma preocupação que engloba toda dimensão escolar e social. Não fica restrito tão-somente à questão do acesso escolar, mas envolve a questão da permanência de todos para que possam desenvolver suas capacidades intelectuais no âmbito escolar. Este documento (Declaração de Jomtien) provocará seis anos depois um novo documento orientador voltado para a Educação Especial. Esse documento trará novas orientações acerca de uma Educação Inclusiva que pretender enfrentar toda e qualquer forma de exclusão e desigualdade.

Em 1996, nos dias 7 e 10 de junho, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, que discutiu a questão da Educação Inclusiva para todas as pessoas com deficiência, a Conferência foi tão satisfatória, que foi criada e assinada a Declaração de Salamanca, que vem nortear os *princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*.

Com a Declaração de Salamanca, os que um dia na história foram esquecidos, abandonados ou mortos por suas limitações, passaram a ser protagonistas de uma Política de Educação que, por sua vez, é uma política inclusiva. Ganham visibilidade e espaço nas agendas das políticas públicas e, principalmente no que se refere à Educação. Conforme as autoras, Santos e Teles (2012, p. 81), as pessoas com deficiência:

[...] passam a ser reconhecidos como pessoas que necessitam de respeito e educação de qualidade, com isso observaram que depois da aplicação de algumas leis desenvolvidas e aceitas por países e entidades mundiais, essa situação se modifica ao passar do tempo. No pensamento do processo de inclusão as políticas educacionais têm fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, tem como objetivo uma educação de qualidade para todo, sem discriminação de e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e dessa forma garantindo não só o acesso a essa educação, mas também, a permanência desses indivíduos até a sua formação. O fato que vem modificar o cenário da educação mundial fica por conta de elaboração da Declaração de Salamanca em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

As autoras salientam que a Declaração de Salamanca põe em evidências as pessoas com deficiência, como também propõe acesso ao Ensino Regular como forma de inclusão que possa ter a oportunidade de se desenvolverem nos segmentos sociais da sociedade. Com a assinatura da Declaração como podemos observar vai além de reconhecer os direitos das pessoas com deficiência ao acesso escolar regular. Ela modifica as ações das políticas educacionais mundial, isso de forma gradual. Toda política após sua implementação começa a se adequar devido a essa nova exigência para atender esta demanda no âmbito da Educação

regular, uma vez que estas pessoas, no decorrer da história, viviam excluídas e segregadas da sociedade. Com esse novo olhar, passam a ser integrados e incluídos com os demais.

Aqui podemos pontuar o objetivo da Declaração:

[...] consistiu em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais*. O Enquadramento da Ação inspira-se na experiência a nível nacional dos países participantes, assim como nas resoluções, recomendações e publicações das Nações Unidas e de outras organizações intergovernamentais, especialmente nas *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência* (UNESCO, 1994, p. 5, grifo do autor).

A normatização das ações da política de Educação Especial aponta e chama a reponsabilidade dos governantes para com o movimento de política de inclusão. Era preciso que os Estados incluíssem em suas agendas a discussão desta política. Era necessário que o Estado assumisse a responsabilidade de tratar todos de forma igual em seus direitos e respeitando suas necessidades especiais.

Conforme o artigo 3º da Declaração de Salamanca:

[...] as escolas se devem ajustar a *todas as crianças*, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares (UNESCO, 1994, p. 5, grifo do autor).

O Estado brasileiro, conforme as colocações a respeito da Educação Especial, se viu na necessidade de modificar suas ações<sup>27</sup> para o atendimento especializado em relação a esta demanda. No que diz respeito a esta questão, as autoras Lopes e Almeida (2016, p. 913) afirmam que:

As Declarações de Jomtien e de Salamanca ainda continuam bastante atuais e relevantes pelas concepções humanísticas e pedagógicas que carregam em seu âmago, como a construção de escolas e ensinamentos mais inclusivos contrapondo-se à velha e conhecida educação excludente e perversa já na porta de entrada, bem como pela pedagogia centrada na criança em seu sentido favorável ao bom desenvolvimento dos alunos (como aquela que considera as individualidades e necessidades específicas/especiais de cada aluno), assumindo-os na sala regular, oportunizando ensino de qualidade e considerando que todos são capazes de aprender desde que sejam oferecidas respostas educacionais adequadas as suas necessidades/dificuldades.

---

27 De acordo com Peripolli e Santos (2012, p. 316-317) “esse avanço do pensamento político, em torno da educação inclusiva, abre os horizontes das políticas educacionais, mas traz para a escola a difícil tarefa de romper com paradigmas tradicionais e propor ações mais amplas que estejam de acordo com as necessidades histórico-culturais da comunidade que a cerca”.

As orientações apresentadas nas Declarações fizeram com que o Estado brasileiro modificasse as ações das políticas públicas no campo da Educação Inclusiva, tanto que, no dia 23 de dezembro de 1996, o Estado brasileiro decreta e sanciona a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a finalidade de assegurar o direito à Educação para todos, assumindo a responsabilidade de promover o acesso ao ensino regular de forma gratuita, pública e de qualidade. A LDB soa em consonância tanto com a CF/88 quanto com a Declaração de Salamanca de 1994, que materializa o reconhecimento e a garantia da Educação Especial para as pessoas com deficiência. No capítulo V – da Educação Especial, artigo 58 da LDB preconiza que:

[...] entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, 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, 1996, p. 21).

Este dispositivo assegura o acesso do estudante com deficiência nos estabelecimentos de Ensino Regular, promovendo o enfrentamento a exclusão e ratificando que a CF/88, a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca vêm preconizando entre si. Todos estes marcos legais apresentados, representam conquistas por parte da sociedade, principalmente aqueles segmentos minoritários da sociedade que não tinham voz e nem quem o representassem. Estes marcos vêm não só modificar os instrumentos jurídicos, mas de certa forma transformar e romper com um pensamento preconceituoso e excludente construído culturalmente ao longo da sociedade.

Estas orientações e prescrições por parte dos documentos vêm implicar na formação inicial do professor. Com isso, na próxima seção iremos traçar um percurso desse processo formativo do professor no Brasil e compreender como as formulações de políticas públicas têm se preocupado com este movimento da Educação Inclusiva. Elas vêm promover a universalização do acesso das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular e a oferta de um atendimento capacitado e/ou especializado por meio dos professores do sistema de Educação Básica.

## SEÇÃO 2. FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO NO MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*“Não há mudanças sem sonhos, como não há sonho sem esperança. Por isso, venho insistindo [...] que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado[...]. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio”.*  
Paulo Freire

A política de formação inicial de professores, seja ela no Brasil ou no mundo, é um debate em torno da Educação (sentido macro) e da Educação Especial (sentido micro), pois neste contexto, ainda se faz necessário fomentar a discussão de formação de professores que atuam diretamente na Educação Básica e, acima de tudo, que venham atuar junto às novas demandas, que são as pessoas com deficiência (GATI, BARRETO, 2009; PORKER, MARTINS, GIROTO, 2016; BRZEZINSKI, 2018; BORGES, 2013). Por isso, nesta seção, nos debruçaremos sobre a dimensão conceitual de formação de professores, partindo da Lei e Diretrizes e Base de Educação Nacional – LDBEN, das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, das Declarações internacionais (Declaração Juntien e Declaração de Salamanca), do Plano Nacional de Educação – PNE e outros marcos legais que descrevem e orientam a formação inicial na perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, daremos conta do segundo objetivo específico da pesquisa: *Apontar o processo de formação docente no movimento da Educação Inclusiva a partir dos marcos legais da Educação.*

### 2.1 Bases legais para a formação inicial de professor para a Educação Básica

A formação docente, deste a década de 1970, está no cerne das discussões das políticas públicas no contexto brasileiro (MELLO, 1982; NOSELLA, 1983; VIEITEZ, 1982; LUCKESI, 2011). Conforme a sociedade vai se transformando devido às modificações nas questões políticas, econômicas, sociais e culturais, re[pensar] a formação do professor tornou-se de suma importância, pois as tensões da sociedade têm refletido no âmbito escolar. O professor não pode ser visto apenas como transmissor ou ministrador de conhecimento, ou melhor, aquele professor conteudista, que somente repassa uma gama de informações, se esquivando da realidade social, tornando-se neutro no próprio contexto em que vive. A formação de professores, segundo Estevão (2001, p. 185, grifo do autor), pode ser compreendida:

[...] como uma prática social específica e como uma verdadeira *instituição* que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do

sistema social, entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

Ou seja, para o autor a formação docente não é uma questão de uma simples especialização acerca de uma determinada área do saber (Filosofia, Sociologia, Geografia, História, etc.), sua formação *está para além das questões específicas de sua área*, está em volta da compreensão e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O processo formativo acima de tudo não é neutro, é ativo a tal ponto que deve estar ligado às questões da sociedade<sup>28</sup>. Não obstante, “a formação docente é preocupação explícita nas políticas educacionais e na legislação educacional dos dias atuais” (BORGES, 2013, p. 20).

O enfoque da formação docente no Brasil e no mundo, como dito antes, está ligado às transformações sociais. Toda e qualquer mudança, seja ela no campo político, econômico, social ou cultural, tem fortes implicações na Educação. No Brasil, debates dessa ordem, de certa forma, estão ligados às questões das mudanças sociais e jurídicas. Na seção I, por exemplo, pudemos compreender e perceber que a Educação nem sempre foi vista como um direito para toda a sociedade e que, em muitos casos, as pessoas com deficiência eram excluídas do meio social e, principalmente, do processo de Educação escolar. Estas questões de exclusão e segregação estão fortemente ligadas à construção de ideia de sociedade em que a participação ativa seja nas questões políticas, sociais ou educacionais eram um privilégio de poucos<sup>29</sup>, ou melhor, de uma *classe elitizada* (GATI, BARRETO, 2009; PORKER, MARTINS, GIROTO, 2016; BRZEZINSKI, 2018).

Na contemporaneidade, esta questão está sendo superada ou enfrentada por meio de políticas públicas que alcance toda sociedade. No que diz respeito à responsabilidade acerca da Educação, Borges (2013, p. 25) salienta que “a educação é preocupação do governo e motivo de interesse e das pressões de vários grupos sociais [...]”. Vale destacar os estudos de Dermeval Saviani (2009), intitulado “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”, que faz um breve percurso histórico do processo formativo de professores no Brasil. Saviani (2009, p. 143-144) nos apresenta 5 períodos históricos da formação docente no Brasil, a saber:

---

28 Para Postic (1986, p. 31, grifo nosso) “[...] o melhor educador é aquele que produz o máximo de *mudanças desejáveis nos seus alunos*, em um grau mais elevado”.

29 Quando se discute a formação de professores no Brasil, não dá para desconsiderar o fato de que só em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai se dar em fins dos anos 1970 e início dos anos 1980, se considerarmos o número de alunos matriculados no ensino fundamental proporcionalmente ao contingente de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente ou próxima (GATTI e BARRETO, 2009, p. 11).

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Se olharmos para cada um desses pontos registrados por Saviani, iremos perceber que ele só confirma o que outros estudos apontam: que a Educação nunca foi ofertada pelo Estado para toda a sociedade. E que a Educação, até um certo tempo, era privilégio e exclusiva de uma pequena parcela da sociedade (classe elitizada).

Todo o processo de reestruturação do sistema educacional foi provocado pelos movimentos dos segmentos sociais e pelas reivindicações deles em prol de uma Educação igualitária, que possibilitasse o acesso para todos sem segregação, exclusão, discriminação ou preconceito. Para Cunha (2013, p. 614):

A compreensão da dimensão política da educação interferiu muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural.

A formação docente não pode estar atrelada apenas a uma formação especializada de uma área do conhecimento, a formação ultrapassa os muros escolares, chegando até ao chão da realidade social. Não se trata apenas de transmitir ou ensinar os conteúdos de sua formação, mas de propor um desenvolvimento social e cultural do estudante para que este tenha a capacidade de participar ativamente das tomadas de decisões da sociedade.

A participação ativa do sujeito é uma questão nova na política de estado do Brasil (BORGES, 2013; SAVIANI, 2009), não se tinha esse direito do processo participativo da sociedade como um todo nas tomadas de decisões, o que se tinha era a centralização do poder nas mãos de poucos, decidindo o rumo da maioria da sociedade. Esse direito de participação é uma conquista advinda da CF/88, que preconiza a participação da sociedade nas decisões do Estado. Não obstante, a Educação como direito também é uma conquista nova para toda

sociedade, ou seja, “entre as maiores conquistas do povo brasileiro, fruto de muita luta das classes populares, destaca-se a educação como direito de todos os brasileiros expressa na Constituição Federal de 1988” (BRZEZINSKI, 2018, p. 98).

Deste modo, muitos autores vêm se debruçando acerca da universalização da Educação para toda a sociedade. Formação de professores que esteja atualizada não somente em sua área de conhecimento, como também esteja relacionada com às questões sociais, que, de alguma forma, refletem no âmbito escolar<sup>30</sup>. O espaço escolar (geografia social) deve ser visto, como aquele espaço de formação continuada para o professor. Para Hargreaves (1999), que trata da *geografia social*, em sua tese, o distanciamento entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a sala de aula não tem levado em conta o espaço escolar para valorizar a formação do professor entre universidade e escola, julga a relação entre ambas de suma importância para que o professor em formação tenha a clareza e compreensão do espaço escolar em sua totalidade. Portanto, Hargreaves (1999 *apud* CUNHA, 2013, p. 417):

[...] a respeito da geografia social da formação docente precisam ser destacadas, pois reforçam a ideia de que o espaço em que se dá a formação docente constituiu-se como importante, podendo modificar e acrescentar contingências às trajetórias gerais da formação, tornando-se uma característica relevante das instituições e das interações humanas.

A Educação e a formação de professores não podem estar dissociadas das questões políticas, econômicas, sociais e culturais, pois todas as transformações que ocorrem na sociedade implicam de forma direta o contexto educacional, a exemplo disso foi o período da industrialização, que promoveu a exigência de mão-de-obra qualificada, como salienta Borges (2013, p. 32, grifo nosso): “a industrialização no país trouxe *a necessidade de maior escolarização* e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino”.

No que foi exposto, Borges (2013, p. 38) vem destacar:

[...] a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitiria interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

As modificações no que diz respeito às políticas educacionais estão ligadas a esse movimento de participação da sociedade nas decisões e nas formulações de ações do Estado

---

30 Para Borges (2013, p. 38) “essa concepção emancipadora de educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, revisão das relações de poder e para a construção de novos projetos coletivos”.

para com os anseios da sociedade. Muitos autores, podemos destacar Saviani (2009), Libâneo (1994, 2012), Borges (2013), Gatti, Barreto (2009) e Matos, Lemos e Batista (2017), vêm atribuir estas transformações acerca da Educação e da formação de professores, ao marco legal que consagra essas mudanças e ganhos não só para o campo educacional quanto ao campo social do país, que é justamente a Lei nº 9.394 de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN. Vale destacar que, antes da LDBEN, houve outras Leis de Diretrizes e Base de Educação (Leis nºs 4.024/61 e 5.692/71)<sup>31</sup>.

É com a LDBEN de 1996 que temos novas concepções de Educação. Devemos lembrar a LDBEN traz a ideia de universalização de Educação para todos, sendo influenciada por dois documentos internacionais: a Declaração de Jomtien de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, já citadas nas seções anteriores, estes documentos vêm orientar as ações em que os Estados devem tomar para a implementação da inclusão escolar. Damasceno e Costa (2014, p. 57) apontam que, com:

A Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (CORDE, 1994) se tornou um documento inspirador do movimento de inclusão escolar mundial. [...] o Brasil assumiu o compromisso de promoção das mudanças necessárias em sua política para o desenvolvimento da educação para todos.

Portanto, a LDBEN é reflexo do comprometimento do Estado brasileiro sobre estes aspectos que as declarações internacionais orientavam. Esta nova concepção de Educação inclusiva na contemporaneidade é um dos grandes desafios para o enfrentamento das desigualdades sociais no meio educacional causado pela discriminação, a segregação e exclusão, e, principalmente, para que o Estado assumira de fato a responsabilidade da Educação da pessoa com deficiência. Neste prisma, Fontoura (2019, p. 60, grifo nosso) afirma que:

[...] a formação dos profissionais do ensino tem recebido, nas últimas décadas, maior atenção das políticas públicas brasileiras. *Um marco inicial para a consolidação dos debates e mudanças na área* foi a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996.

Por conseguinte, a LDBEN é um marco de grande importância nas agendas das políticas públicas, pois ela é fruto das tensões entre sociedade e Estado, promovendo não só a universalização da Educação para todos, como também garantindo uma carreira docente para estes agentes da Educação. De acordo com LDBEN de 1996, as conquistas e os avanços para com a Educação estão explícitos no seu escopo:

---

31 Ver: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, artigo 3º, grifo nosso).

Os incisos I e VII da LDBEN merecem destaque, pois preconizam a *universalização* do acesso no sistema de ensino e a *valorização do professor*<sup>32</sup>. Estes pontos não eram de responsabilidade do Estado. Para Saviani (2018, p. 35), na nova LDBEN:

[...] trata-se de construir um verdadeiro sistema nacional de educação, isto é, um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando assegurar educação com mesmo padrão de qualidade a toda a população do país.

Após as publicações das Declarações (Declaração de Juntien e Declaração de Salamanca), a LDBEN é uma das novidades no cerne das políticas públicas no Brasil. Para Severino (2018, p. 48), a LDBEN “visa justamente indicar as diretrizes que devem guiar a condução das políticas e dos programas mediadores desse processo educacional”.

O título V da LDBEN descreve os níveis e as modalidades de Educação e ensino, o qual compreende a *Educação escolar* da seguinte forma: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. E, no título VI, valoriza os profissionais da educação, assim como salienta a formação de professores por meio de *Diretrizes Curriculares* (BRASIL, 1996). Segundo Dourado (2015, p. 300, grifo nosso):

Na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais. No âmbito do CNE, houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a *rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada*.

---

32 A formação dos profissionais da Educação obteve avanços consideráveis, por meio de questões atinentes à valorização profissional, envolvendo de modo articulado, a discussão sobre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho (DOURADO, 2018, p. 9).

Fica evidente que as retomadas dos debates em torno da formação de professores são devido à promulgação da LDBEN e dos movimentos por parte dos segmentos sociais da sociedade (professores e sociedade). A formação de professores, como já dito, está para além dos muros da escola, sua formação compreende todas as dimensões da sociedade (política, econômica, social, cultural e histórica). Portanto, o debate acerca do currículo de formação é de suma importância para o processo de formação de professores para também atuarem junto aos alunos com deficiência. Não estamos falando de um currículo tecnicista ou conteudista, mas de um currículo que permita que os professores tenham um olhar do todo acerca da política de Educação, sobretudo, a Educação Especial.

Sabemos que, ao longo dos anos, muitos foram os atos para a efetivação de políticas para a educação escolar de pessoas com deficiência, por isso, a seguir, apresentamos um quadro que busca traçar o histórico brasileiro dos Pareceres e Resoluções acerca das diretrizes para as modalidades de ensino e formação inicial/continuada do professor.

QUADRO 1 - Panorama dos Pareceres e Resoluções do MEC/CNE ao longo da história brasileira

DATA	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	SITUAÇÃO
29 de janeiro de 1998a	Parecer nº 4/98	Diretrizes Curriculares Nacionais para o <b>Ensino Fundamental</b>	Revogado pelo Parecer nº 11/10
07 de abril de 1998b	Resolução nº 2/98	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para o <b>Ensino Fundamental</b>	Revogado pela Resolução nº 7/10
01 de junho de 1998c	Parecer nº 15/98	Diretrizes Curriculares Nacionais para o <b>Ensino Médio</b>	Revogado pelo Parecer nº 3/18
05 de agosto de 1998d	Resolução nº 3/98	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para o <b>Ensino Médio</b>	Revogado pela Resolução nº 3/18
05 de outubro de 1999a	Parecer nº 16/99	Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação Profissional de Nível Técnico</b>	Em vigor
25 de novembro de 1999b	Resolução nº 4/99	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação Profissional de Nível Técnico</b>	Em vigor
07 de junho de 2000a	Parecer nº 11/00	Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação de Jovens e Adultos</b>	Em vigor
01 de julho de 2000b	Resolução nº 1/00	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação de Jovens e Adultos</b>	Em vigor
03 de julho de 2001a	Parecer nº 17/01	Diretrizes Curriculares Nacionais para <b>Educação Especial</b> na Educação Básica	Em vigor
11 de setembro de 2001b	Resolução nº 2/01	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para <b>Educação Especial</b> na Educação Básica	Em vigor
18 de janeiro de 2002a	Parecer nº 9/02	Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Formação de Professores da Educação Básica</b> , em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	Revogado pelo Parecer nº 2/15
18 de fevereiro de 2002b	Resolução nº 1/02	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Formação de Professores da Educação Básica</b> , em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	Revogado pela Resolução nº 2/15
11 de novembro de 2009a	Parecer nº 20/09	Diretrizes Curriculares Nacionais para <b>Educação Infantil</b>	Em vigor

17 de dezembro de 2009b	Resolução nº 5/09	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para <b>Educação Infantil</b>	Em vigor
07 de abril de 2010a	Parecer nº 07/10	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica	Em vigor
13 de julho de 2010b	Resolução nº 4/10	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais <b>Gerais para Educação Básica</b>	Em vigor
7 de julho de 2010c	Parecer nº 11/10	Diretrizes Curriculares Nacionais para o <b>Ensino Fundamental de 9 (nove) anos</b>	Em vigor
14 de dezembro de 2010d	Resolução nº 7/10	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para o <b>Ensino Fundamental de 9 (nove) anos</b>	Em vigor
10 de maio de 2012a	Parecer nº 13/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação Escolar Indígena</b> na Educação Básica	Em vigor
22 de junho de 2012b	Resolução nº 5/12	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação Escolar Indígena</b> na Educação Básica	Em vigor
9 de maio de 2012c	Parecer nº 11/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação Profissional Técnica de Nível Médio</b>	Em vigor
20 de setembro de 2012d	Resolução nº 6/12	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação Profissional Técnica de Nível Médio</b>	Em vigor
5 de junho de 2012e	Parecer nº 16/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação Escolar Quilombola</b> na Educação Básica	Em vigor
20 de novembro de 2012f	Resolução nº 8/12	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Educação Escolar Quilombola</b> na Educação Básica	Em vigor
09 de junho de 2015a	Parecer nº 2/15	Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Formação Inicial</b> e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica	Revogado pelo Parecer nº 22/19
01 de julho de 2015b	Resolução nº 2/15	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para a <b>Formação Inicial</b> e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica	Revogado pela Resolução nº 2/19
8 de novembro de 2018a	Parecer nº 3/18	Diretrizes Curriculares Nacionais para o <b>Ensino Médio</b>	Em vigor
21 de novembro de 2018b	Resolução nº 3/18	<b>Institui</b> Diretrizes Curriculares Nacionais para o <b>Ensino Médio</b>	Em vigor
20 de dezembro de 2019a	Parecer nº 22/2019	<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica</b> e institui a <b>Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)</b> .	Em vigor
20 de dezembro de 2019b	Resolução nº 2/19	Define as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica</b> e institui a <b>Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)</b> .	Em vigor

**Fonte:** próprio autor, 2020.

Fizemos um pequeno panorama dos pareceres e resoluções que tratam da questão da formação de professores para Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Cada uma delas com suas características, tendo em comum o desenvolvimento do educando. De 2001

até a atual conjuntura, a Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar tem tomado espaço nas elaborações das novas DCNs, levando em consideração as particularidades da realidade escolar. A mais atual, a Resolução CNE nº 2 de 2019, expressa em seu escopo, a questão da formação inicial do professor para o atendimento do educando com deficiência, que logo mais, iremos nos debruçar acerca dessa questão. Lembremos que as DCNs, acima de tudo, devem atender o compromisso que o Brasil assumiu nas Conferências Internacionais, ao assinar os documentos orientadores, como já mencionados nas seções anteriores.

Assim, o CNE vem reforçar a organicidade das DCNs para atender as novas demandas inseridas nas políticas públicas por meio das legislações em vigor, garantindo seu acesso ao sistema de ensino e promovendo o atendimento de acordo com suas realidades, como dito antes, a formação docente deve acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade causada pelas questões sociais que implicam [in]diretamente no contexto escolar e, por sua vez, na formação docente. Questão debatida ao longo da história, como destaca Dourado (2015, p. 302):

As discussões e estudos sobre a formação dos profissionais do magistério para a educação básica tem sido objeto de debates ao longo da trajetória do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tal processo, retomado nos anos 90, resultou na aprovação de várias Resoluções direcionadas a formação desses profissionais<sup>3</sup>. Como decorrência desse processo e considerando a complexidade da temática e os vários embates subjacentes à mesma o CNE criou Comissão bicameral para estudo da matéria.

O Estado brasileiro, por meio do CNE, vem confirmar as orientações dos *documentos internacionais* acerca de uma *educação para todos e inclusiva*. É evidente que temos ainda que avançar em algumas questões, mas isso não invalida ou enfraquece as conquistas alcançadas por este movimento tanto da inclusão quanto da universalização da educação para todos. Segundo Dourado (2015, p. 314, grifo nosso),

Visando contribuir com a melhoria dos processos pedagógicos as novas DCNs sinalizam que as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e os respectivos sistemas de ensino e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, *levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação básica* e do projeto pedagógico e curricular.

Ressaltamos que a formação de professores está atrelada aos campos de disputas de concepções e ao dinamismo (político, cultural, social e curricular) na sociedade (DOURADO, 2015, 2016, 2018; CUNHA, 2013; GATTI e BARRETO, 2009). Implica também no processo de construção conceitual da formação de professores para atuação e atendimento no sistema de ensino.

As DCNs para a formação de professores têm a finalidade de fazerem normas obrigatórias, que orientem e direcionem o planejamento dos curriculares escolares e de ensino, seja ele da Educação Básica seja da Educação Superior.

Em 2019, o CNE homologa o Parecer CNE/CP nº 22/2019, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. O Parecer CNE/CP nº 22/2019 propõe novas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica** articulada com a **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, sendo instituída pela Resolução CNE nº 2 de 2019.

A proposta do Parecer CNE/CP nº 22/2019, tem o seguinte objetivo:

[...] a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 2/2015, bem como na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com base nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, levando em conta a legislação vigente, em especial as Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, *completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental*, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e CNE/CP nº 15/2018 (BRASIL, 2019a, p. 1).

Ou seja, o objetivo do Parecer CNE/CP nº 22/2019 é dar assistência para a reformulação de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, dialogando com a Base Nacional Comum para a Formação de Professores. Assim, a nova Resolução CNE nº 2 de 2019 que institui e define a DCN para formação inicial de professores, inova com a proposta da Base Nacional Comum para o processo de formação de professores. A BNC-Formação tem como subsídio a “Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018” (BRASIL, 2019a, p. 2). Portanto, de acordo com a Resolução CNE nº 2/2019,

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, *quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação*, tendo como

perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019b. p. 2, grifo nosso).

Trazem uma preocupação que perpassa pela formação de professores, pela concepção de educação, pela universalização do acesso à educação, pela diversidade cultural etc. Seu compromisso está voltado a toda a dimensão social e profissional do indivíduo.

Soma-se à discussão das DCNs, o Plano Nacional de Educação – PNE<sup>33</sup>, que trata das metas e dos objetivos da educação nacional<sup>34</sup>. De acordo com CONSED (1997, p. 2, grifo nosso) o PNE:

[...] é um documento referência que contempla *dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais* brasileiro, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e por decorrência uma educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades metas e estratégias de ação contidas neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjecturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação.

Embora o objetivo do PNE contemple as dimensões e os entraves (entraves sociais, cultural, econômicos e educacionais) por meio de suas metas e objetivos, alguns autores o colocam no campo de disputa e de antagonismo e de insuficiência para assegurar suas finalidades (SEVERINO, 2018; SAVIANI, 2009, 2018; DOURADO, 2015, 2016, 2018).

Neste prisma, Vieira, Ramalho e Vieira (2017, p. 70) entendem o PNE como:

Proposta da sociedade brasileira, foi escrito com ideais voltados para uma vertente distinta da vigente no governo, foi realizada após discussões e debates num congresso onde tinham representantes de sindicatos e de vários setores da sociedade, ou seja, com interesses políticos e educacionais bem diferentes do que o governo FHC trazia, por isso não teve grande expressividade nacional, mas vale a pena ser relatado como ponto de resistência.

Na década de 1990, enquanto há duras discussões acerca do PNE, que de fato correspondessem às necessidades educacionais da sociedade e não aos interesses do setor privado<sup>35</sup>. No governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, “[...] começa a discussão sobre

33 Para os autores Vieira, Ramalho e Vieira (2017, p. 65) o PNE “está relacionada diretamente com o contexto histórico social do Brasil espelhando algumas expectativas da sociedade sobre as instituições escolares, assim como o inverso, as expectativas das escolas com a sociedade”.

34 Conferir: Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagonísticos. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2018.

35 Conforme Bollmann (2010, p. 662), “o Estado brasileiro vincula-se, historicamente, aos interesses do setor privado, caracterizando-se pela adesão, principalmente na década de 1990 e nos anos 2000, pelo domínio econômico das políticas de ajuste estrutural dos organismos internacionais, entre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Sua influência atinge todos os setores da organização do Estado, especialmente as políticas públicas que vão sendo transferidas, em nome do ajuste fiscal, para a iniciativa privada, materializando a sua transformação em serviços a serem oferecidos pelo setor privado”.

o PNE que compactuava, com a hegemonia política que norteava seu governo, o que incluía um mundo globalizado e uma política neoliberal” (VIEIRA, RAMALHO e VIEIRA, 2017, p. 70).

A promulgação da LDBEN de 1996 dá subsídio para que o Estado, em 2001, aprovasse o PNE para atender aos anseios da sociedade. Esta aprovação culminou com a publicação da Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001, cujos objetivos são:

- a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p. 6).

O que o PNE traz vem só reforçar o que a LDBEN preconiza: a formação de professores, a universalização do acesso escolar, o enfrentamento da desigualdade social e o fortalecimento da democratização da participação da sociedade nas tomadas de decisões do Estado. Esta Lei nº 10.172/2001 tinha a duração de 10 anos. No ano de 2014, no entanto, o Estado brasileiro a prorroga por mais 10 anos, por meio da aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a fim de alcançar as metas e os objetivos do PNE (2014-2024)<sup>36</sup>.

Ou seja, o PNE (2014-2024) expressa:

A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade (BRASIL, 2015, p. 9).

O PNE (2014-2024) vem reforçar a questão da formação de professores para a Educação Básica e suas modalidades. Salientamos que o referido PNE reafirma a formação de professores para o atendimento especializado na modalidade da Educação Especial, estando em consonância com a CF/88 e a LDBEN de 1996. A seguir lançaremos um olhar sobre a diretrizes

---

36 Nas 20 metas conferiram ao País um horizonte para o qual os esforços dos entes federativos e da sociedade civil devem convergir com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2015).

curriculares e para a região do Estado do Amazonas para pensarmos a formação do professor no contexto amazônico.

## 2.2 Diretrizes curriculares para formação de professor para a Educação Especial e as experiências no Brasil e no Amazonas

Podemos perceber que, ao longo do processo político, social e histórico do país, a discussão acerca da Educação e da formação de professores são indissociáveis, pois sempre estiveram nas agendas das políticas públicas. Não se trata apenas de questionarmos o espaço escolar, a formação docente, o currículo, a identidade do professor ou a função docente no ambiente escolar/sociedade. Mas de construirmos uma política pública que de fato esteja engajada com o fortalecimento da igualdade e a fraternidade para com o outro (diferente), devido às diversidades culturais existentes na sociedade.

Diante disso, apenas a formação do professor não é suficiente para promover o respeito, à tolerância, à alteridade e à aceitação do outro acerca de sua diferente. Ele (o professor) não é o único capaz de mudar o mundo, mas é um dos elementos (ou agente) que podem viabilizar essa compreensão das diversidades culturais por meio da interdisciplinaridade, aplicando os conteúdos específicos de sua área de formação, dialogando com os demais profissionais da área educacional.

Nesta perspectiva, Poker, Martins e Giroto (2016, p. 7) destacam que:

A formação de professores para a Educação Inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa nova perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor precisa ser capaz de selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas, de modo a favorecer a aprendizagem de *todos* os alunos, independentemente de sua diferente condição social, intelectual, sensorial, comportamental, física ou qualquer outra.

As autoras levantam a discussão para formação de professores no contexto da Política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão, pois tínhamos uma formação homogeneizadora, ou seja, não havia nenhuma preocupação para com as questões da peculiaridade das pessoas com deficiências no âmbito escolar.

O professor é apenas um elemento em meio a outros para que a Educação seja de fato de qualidade e para todos. Muitos autores colocam a figura do professor como peça central para a implementação da política de Educação nacional (POKER, MARTINS e GIROTO, 2016; MARTINS, GIROTO e SOUZA, 2013; BORGES, 2013), mas devemos concordar com estes autores que a figura do professor é de suma importância tanto no campo educacional quanto no

campo social, embora esta figura não seja única e exclusiva no cerne das políticas públicas. Por isso que, após a publicação da LDBEN em 1996, o Estado brasileiro, por meio do CNE, abriu espaço para vários debates no que tange às DCNs tanto para o currículo superior quanto para a Educação Básica. Não obstante, em 2001, o CNE nos apresenta o Parecer nº 17/2001 e a Resolução nº 2/2001 que abordam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

De acordo com Parecer nº 17/2001, “esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidade e a valorização da diversidade no processo educativo (BRASIL, 2001a, p. 18). Assim sendo, a formação de professores deve estar dentro do contexto de uma escola inclusiva, isto é, [re]pensar a formação docente é pensar na construção de uma sociedade inclusiva.

O Parecer nº 17/2001, por sua vez, entende que:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (BRASIL, 2001a, p. 20).

O grande desafio da Educação Especial<sup>37</sup> na perspectiva da Inclusão não é só assegurar a entrada dos educandos com deficiência nos estabelecimentos de ensino, mas de garantir sua permanência e seu desenvolvimento pessoal e intelectual, respeitando suas condições.

Após o Parecer nº 17/2001, em 11 de setembro de 2001, o CNE publica a Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nela são preconizadas as normas para promoção do pleno desenvolvimento do educando com deficiência, ficando nítida a preocupação do Estado para com a inclusão e o desenvolvimento do aluno com deficiência.

A Resolução nº 2/2001 reforça a questão do atendimento das ações pedagógicas, como podemos ver no artigo 3º:

---

<sup>37</sup> A educação inclusiva, num contexto marcado pela exclusão escolar e social, se configura em um grande desafio: possibilitar a todos, sem distinção, o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens, fazendo a mediação entre os sujeitos e o conhecimento, possibilitando ao aluno apropriar-se dos conhecimentos, utilizar-se deles para produzir novos conhecimentos e exercer a cidadania, considerando, respeitando e valorizando a diversidade e atendendo às necessidades educacionais especiais de cada aluno (GRASSI, 2008, p. 19).

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001b, p. 69).

Vale destacar que a Resolução dá início ao atendimento das pessoas com deficiência nas etapas de ensino (infantil, creches e pré-escolar), mas de acordo os dados do ano de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, devido às criações dos dispositivos e dos marcos legais, houve uma taxa de crescente do acesso dos educandos com deficiência no sistema de ensino regular, assim como as mudanças de níveis (da Educação Infantil ao Ensino Superior), ou seja, as pessoas com deficiência têm ultrapassado e quebrado as barreiras das limitações, adentrando ao campo profissional<sup>38</sup>.

Devido às conquistas agregadas nesses dispositivos e marcos legais, é a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que “instaura um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira” (BRASIL, 2015. p. 12). Nesse documento, a discussão da formação de professores para o atendimento do educando com deficiência se faz presente. Segundo Denari e Sigolo (2016, p. 18):

Para além do acesso e da permanência com sucesso nas classes comuns, os dispositivos legais que, em conformidade ao disposto nas leis maiores, assumem os princípios de uma educação, de fato, inclusiva para todos, indistintamente, deveriam prever a oferta de serviços de apoio e professores especializados para atuar nesses serviços.

Nesta perspectiva, as autoras acrescentam:

No caso da formação em Educação Especial, há que se garantir: que a mesma ocorra em nível superior, descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas; que a parte específica dessa formação seja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional, seja um professor; que a parte específica vise à atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum (idem, 2016, p. 20).

A preparação do professor para atuação nesta modalidade ou para com o educando com deficiência inserido nas classes regulares é o grande desafio na contemporaneidade (DENARI e SIGOLO, 2016). Voltamos a dizer que o professor não é o único responsável por

---

38 Ver **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais** do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

uma Educação Inclusiva. Por isso que concordamos com a autora Borges (2013, p. 56) quando diz que “não podemos pensar que somente formar bem os professores seja suficiente ou que esse é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação”.

Ou seja, a autora supracitada propõe que:

Temos que considerar outros elementos importantes, tais como a valorização social da profissão docente; a remuneração digna para os professores; as condições de trabalho; a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes. Portanto, são múltiplos fatores que precisam ser considerados no delineamento de políticas para os professores, que são igualmente importantes e que vão corroborar com a qualidade de ensino na escola pública (BORGES, 2013, p. 56-57).

O que a autora salienta vem reforçar nosso entendimento acerca de que o professor só é um em meio a outros sujeitos para o processo da construção de uma escola inclusiva e de qualidade. No entendimento de Borges (2013), são múltiplos os fatores para promoção e consolidação do espaço escolar inclusivo. Para Pimentel (2012, p. 140), “a inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante [...]”, ou seja, para a autora, que a inclusão escolar é um direito para todas as pessoas com ou sem deficiência no espaço escolar, sem que haja quaisquer distinção ou discriminação para com estes educandos.

Por isso que o enfoque maior tem sido para a formação inicial de professores para a Educação Básica, tendo o objetivo de preparar o professor para o atendimento das mais diversas diferenças culturais, contribuindo para a promoção do respeito e da tolerância para com o diferente. No que diz respeito à pessoa com deficiência, promoverá a oportunidade de desenvolver juntamente com os demais educando sem deficiência, viabilizando o enfrentamento ao preconceito, à exclusão e à desigualdade social.

As diretrizes curriculares nacionais, portanto, prescrevem como deve ser o processo de formação de professores para atuação com alunos com deficiências, pois estes documentos norteiam as ações de formação inicial. Para Borges (2013, p. 59), “a discussão sobre Formação de Professores está intrinsecamente relacionada à discussão sobre a boa qualidade de ensino e a inclusão educacional e social, pois são conceitos interdependentes”. Ou seja, as ações prescritivas por parte das DCNs precisam ser articuladas e estruturadas nas matrizes curriculares de cursos de formação de professores. No mais, Grassi (2008, p. 2) salienta que:

[...] a inclusão educacional pressupõe considerar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas, aceitar, respeitar e valorizar essa diversidade como componente natural (e necessário) no processo de ensino-aprendizagem.

Enquanto na gênese da Educação Especial na perspectiva da Inclusão, tínhamos formação de professores, os cursos de pedagogia que realizavam o atendimento exclusivo e especializado para as pessoas com deficiência. Sendo que esse atendimento, conforme os estudos de Bueno (2011); Mazzota (2000, 2005); Jannuzzi (2012); Martins (2015), as pessoas com deficiência eram segregadas e excluídas dos demais educandos sem deficiência. Esta questão veio a mudar com a Declaração de Salamanca de 1994, que traz novos paradigmas e desafios para a formação docente (OLIVEIRA e ORLANDO, 2016).

No entanto, Grassi (2008, p. 2) destaca que:

[...] a inclusão educacional como política pública, como direito assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e, ainda, como ação educacional que possibilita ao aluno com necessidades educacionais especiais participar das atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula regular, aprendendo os mesmos conteúdos que os demais colegas, se apropriando dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, embora de maneiras diferentes, o que demanda um currículo flexível e adaptações de pequeno e de grande porte, implementadas pelo sistema educacional e pelo professor mediador do processo de ensino-aprendizagem, além de uma mudança de paradigma.

Para a autora, com a universalização de acesso ao estabelecimento de ensino, possibilitou a participação dos educandos com deficiência nas atividades pedagógicas. Sendo o professor o mediador no processo de construção e desenvolvimento desse educando com deficiência.

A discussão da formação inicial no movimento da inclusão é uma realidade no Brasil. Pois, em 2008, o MEC lançou a Política da Educação Especial na perspectiva da Inclusão para enfrentar a questão da exclusão escolar e que visa “constituir políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, 1). Diante disso, muitas Instituições de Ensino Superior – IES têm se preocupado em atender as exigências estabelecidas pelos Estados por meio das DNCs, para atender seu público alvo.

No Brasil, há diversos estudos acerca da formação de professor para a Educação especial na perspectiva da inclusão, mas sobretudo a formação em pedagogia para o atendimento na Educação Especial (POKER, MARTINS e GIROTO, 2016), o qual, em nível de quantidade de pesquisa tem predominado as investigações e debates. As demais áreas do conhecimento como Filosofia, História, Geografia, Sociologia etc., ainda estão dando passos lentos, no que diz respeito a viabilidade da inclusão escolar. Isso não quer dizer que não haja discussões da temática acerca da Educação Especial em seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPCs.

Os estudos de Oliveira e Orlando (2016), intitulado “Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCAR: um olhar voltado para a inclusão escolar?” apontam alguns cursos de outras áreas do saber que já incluíram a Educação Especial nesse movimento da Inclusão. Segundo os dados apresentados pelos autores, a Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, até a presente data da pesquisa dos autores, tinha nos PPCs de licenciaturas a inclusão das disciplinas de Libras (por se tratar de uma obrigatoriedade pela Lei nº 10.436/2002) e disciplinas voltadas para Educação Especial/inclusão. Poderemos compreender melhor com a tabela a seguir.

TABELA 1 - Relação de quantitativo de disciplina de Educação Especial por campus na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), realidades em outras licenciaturas

CURSOS	Nº DE DISCIPLINAS	OP <sup>39</sup> .	OB <sup>40</sup> .
Campus Araras	7	4	3
Campus Sorocaba	7	0	7
Campus São Carlos	10	4	6
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>8</b>	<b>16</b>

Fonte: OLIVEIRA e ORLANDO, 2016.

Conforme, Oliveira e Orlando (2016, p. 88):

[...] a disciplina de Libras, cabe destacar que ela deveria estar presente em todos os cursos de formação inicial de professores, em decorrência da Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual dispõe no seu cap. II, art. 3º, que a Libras será disciplina obrigatória nas licenciaturas e nos cursos de Fonoaudiologia de instituições públicas e privadas, sublinhando inclusive, no seu inciso 2º, que a mesma será disciplina optativa nos outros cursos de formação superior. Uma disciplina de Libras não tem por objetivo pensar metodologias para ensino de surdos, mas ensino da língua e da história dela. Vale ressaltar que, essa disciplina só foi incluída nesses cursos por consequência da pressão do movimento social dos surdos, os quais se uniram e fizeram valer seus direitos, e não por uma conclusão do próprio Estado, quanto à necessidade de uma melhor preparação dos professores.

A discussão da Educação Especial no véis da inclusão nos currículos de formação inicial já é uma realidade no contexto educacional brasileiro. A preocupação está em promover a acessibilidade dos educandos com deficiência para com os conteúdos de cada área específica da Educação, sendo que “a formação inicial docente tem tido, através de uma recente história, uma evolução na preocupação com a inclusão escolar” (OLIVEIRA e ORLANDO, 2016, p. 90).

---

39 Optativas.

40 Obrigatórias.

### 2.2.1 A Educação Especial na perspectiva da inclusão na região Norte

No que diz respeito ao movimento da inclusão escolar na região Norte, sobretudo, no Estado do Amazonas, apresentamos dados sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o Censo Escolar 2017, de 2014 a 2018, os índices de educandos com deficiência matriculados na rede pública de ensino regular têm aumentado nesses últimos 5 anos. Tudo isso devido às legislações vigentes que asseguram a pessoa com NEE o direito à Educação. De acordo os autores Damasceno e Costa (2014, p. 58):

A importância do acesso à educação pela via da escola inclusiva, o Censo Escolar da Educação Básica [...] demonstram que a inclusão educacional é um projeto crescente e que atualmente a maior parte das crianças está na escola, e essa é uma conquista recente na história do Brasil.

É, nesse movimento de conquista, que a preocupação para com a formação inicial docente para o Ensino Básico é essencial, para a permanência destas demandas no seio escolar. Abordar a formação inicial docente frente ao movimento da Política de Educação Inclusiva é sempre um grande desafio. Ao se pensar a questão, considerando a região Norte, se torna ainda mais desafiadora para se debater e refletir a formação inicial docente para a Educação Básica. A região amazônica é uma das regiões bastante intensa geograficamente, sendo que cada parte sua possui um território com características diferentes, ou seja, uma especificidade tradicional de acordo com sua população (SANTOS JÚNIOR e SANTOS, 2018; SIMAS e MENEZES, 2020).

As pessoas com deficiência após a assinatura da Declaração de Salamanca adquiriram o direito ao acesso no sistema de ensino regular, pois com a assinatura provocou fortes modificações na LDBEN, que assegurou o acesso à modalidade de Educação Básica. Se olharmos no quadro abaixo do Censo Escolar (2014 a 2018), é possível verificar o número de educandos com deficiência matriculados no cenário nacional e no Amazonas. Nota-se que o número de matrícula de educandos com deficiência tem aumentado no decorrer dos últimos 5 anos em nível nacional.

TABELA 2 - Número de Matrículas de educandos com deficiência no Estado do Amazonas

MODALIDADE DE ENSINO	Nº de matrículas				
	2014	2015	2016	2017	2018
Educação Infantil	837	857	911	1.080	1.328

Educação Fundamental	8.049	8.833	9.626	11.016	12.601
Educação Médio	431	523	618	884	1.227
Educação Profissional (até 2016) <sup>41</sup>	440	299	283	-	-
Educação Profissional Técnica de Nível Médio (a partir de 2017) <sup>41</sup>	-	-	-	270	275
Educação de Jovens e Adultos - EJA	1.234	1.493	1.847	1.941	2.254
<b>Total</b>	<b>10.857</b>	<b>11.739</b>	<b>13.285</b>	<b>15.156</b>	<b>17.685</b>

Fonte: INEP/MEC, 2014-2018.

Entendemos que esse aumento se deve às legislações que tratam do direito das pessoas com deficiências, elas garantiram o acesso e a permanência do público citado nestes estabelecimentos de ensino. O acesso destes não se resume tão somente ao Ensino Infantil, também são registrados nas demais modalidades; como Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, no EJA, etc.

Podemos notar, que o índice de matrículas no Estado do Amazonas tem acompanhado o mesmo crescimento nacional. No estado do Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC ) possui uma Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade e uma Coordenação de Educação Especial que contempla três grupos de pessoas com deficiências: alunos com múltiplas deficiências (física, mental etc.); alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. Estas demandas estão inseridas no âmbito escolar. Mediante a estes dados se torna pertinente discutir e [re]pensar a formação docente, a fim do professor ter compreensão e dimensão da responsabilidade em atender os educandos com deficiências (SIMAS e MENEZES, 2020).

De acordo com os dados levantados do INEP, o quadro a seguir indica o número de matrículas de educandos com deficiências distribuídos em dois tipos de classes (Classe Comum e Classe Exclusiva), ou seja, os educandos com deficiências, no Estado do Amazonas, estão tanto nas classes comuns com os demais educandos sem deficiências quanto em classe exclusiva (salas multifuncionais), conforme quantitativo a seguir.

TABELA 3 - Número de educandos com deficiências por Classes (Comum e Especializada) no Estado do Amazonas

EDUCAÇÃO ESPECIAL	Nº de matrículas				
	2014	2015	2016	2017	2018
Classe Comum	8.265	9.243	10.380	12.344	14.644

<sup>41</sup> De acordo com o Censo Escolar, registrada pelo INEP, até 2016 foi registrado nas estatísticas do órgão as matrículas referentes Educação Profissional, a partir do ano de 2017, os registros foram na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Classe Especializada	2.592	2.496	2.905	2.812	3.041
<b>Total</b>	<b>10.857</b>	<b>11.739</b>	<b>13.285</b>	<b>15.156</b>	<b>17.685</b>

Fonte: INEP/MEC, 2014-2018.

Mediante aos dados apresentado, é de grande relevância [re]pensar a formação inicial de professores para que tenham a capacidade e a habilidade de atuarem com a demanda de educandos com deficiências. Sobre isso, Grassi (2008, p. 2) salienta que:

A inclusão educacional pressupõe considerar as diferenças individuais, a diversidade e suas implicações pedagógicas, aceitar, respeitar e valorizar essa diversidade como componente natural (e necessário) no processo de ensino-aprendizagem. Entendendo a inclusão educacional como política pública, como direito assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e, ainda, como ação educacional que possibilita ao aluno com necessidades educacionais especiais participar das atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula regular, aprendendo os mesmos conteúdos que os demais colegas, se apropriando dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, embora de maneiras diferentes, o que demanda um currículo flexível e adaptações de pequeno e de grande porte, implementadas pelo sistema educacional e pelo professor mediador do processo de ensino-aprendizagem, além de uma mudança de paradigma.

Debater a formação docente no âmbito da Educação Especial é uma questão de direitos humanos. Não somente de enquadrar os projetos pedagógicos de cursos para atender às exigências das Diretrizes Nacionais, mas de reconhecer que o outro (educandos com deficiências) possui o direito de ser ensinado, orientado e guiado por onde este deseja caminhar.

### 2.2.2 Desafios da Educação Especial na formação de professores

Outrossim, apresentamos os dados sobre a oferta de disciplinas que abordam o tema Educação Especial no Ensino Superior no Amazonas e pensar nas possíveis sugestões para o avanço da formação dos professores das várias áreas do conhecimento para o atendimento dos educandos com deficiência. Destacamos as Instituições Públicas e Privadas que têm oferecidos cursos de licenciaturas na modalidade presenciais no Estado do Amazonas.

QUADRO 2 – IES públicas e privadas no Estado do Amazonas que oferecem cursos de licenciaturas

CURSOS	Instituições Públicas		Instituições Privadas					
	UFAM	UEA	Uninorte	Nilton Lins	ESBAM	Dom Bosco	Estácio	La Salles

Pedagogia	X	X	X	X	X	X	X	
Pedagogia do campo		X						
Normal Superior		X						
Filosofia	X					X		
História	X	X	X	X				
Geografia	X	X						
Letras	X	X	X	X	X			
Ciências Biológicas	X	X		X	X			
Matemática	X	X	X		X			
Química	X	X	X					
Educação Física	X	X	X	X				X
Física	X	X						
Dança		X						
Artes		X						
Música		X						

Fonte: Autores, 2019.

Estas são as IES no Estado do Amazonas que formam professores para a Educação Básica de ensino. Durante o levantamento de dados das instituições para fins da pesquisa, detectamos os cursos que oferecem disciplinas voltadas para a Educação Especial na formação inicial docente. Nos deparamos com uma realidade muito aquém dos objetivos das Políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão, pois percebemos que, nas instituições públicas e privadas selecionadas, somente os cursos de Pedagogia e o Normal Superior têm se destacado no assunto da Política de Educação Especial no processo de formação inicial docente. Estes cursos (Pedagogia e Normal Superior) têm feito discussões da Política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão diretamente em seus PPCs, no que tange à formação do professor. Diante desta questão, nós entendemos que é de grande relevância [re]pensar a formação inicial do professor de outras áreas do saber (FILOSOFIA, HISTÓRIA, GEOGRAFIA, LETRAS, MATEMÁTICA, QUÍMICA, FÍSICA, BIOLOGIA, LINGUA INGLESA).

O que estas áreas do saber têm em comum é a inclusão da LIBRAS, sabemos que esta inclusão da LIBRAS não supre a necessidade de um atendimento adequado e de qualidade para esta demanda, pois o universo das necessidades educacionais especiais é muito mais amplo. É preciso expandir o debate para todas as questões educacionais presente no âmbito escolar.

No quadro 2, no qual apontamos o crescimento da demanda de alunos com NEE nas outras modalidades de ensino, fica evidente a necessidade de formar professores capacitados para atender os educandos com deficiências. E, o quadro 4, ratifica essa necessidade de reformular as matrizes curriculares das licenciaturas. Para tanto, Candau (2012, p. 717) salienta:

Nesta perspectiva, cresce a convicção de que não basta construir um arcabouço jurídico cada vez mais amplo em relação aos direitos humanos. Se eles não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não construiremos uma cultura dos direitos humanos na nossa sociedade. E, neste horizonte, os processos educacionais são fundamentais.

O sucesso da Educação para todos não pode ficar preso em instrumentos que normatizam a formação inicial docente (as diretrizes curriculares) devem perpassar pela sensibilidade humana, a ética, a estética, a política e a cultura, pois são pontos que promovem a construção de uma sociedade mais humana e igualitária.

A formação inicial docente no contexto regional deve considerar a realidade de cada educando com deficiência, compreendendo suas necessidades e seus esforços para desenvolvimento dele, isto é, o professor precisa ter o domínio de sua área específica, e principalmente ter a capacidade e habilidade de planejar o plano de aula flexivo que leve em consideração todo o desempenho do educando com deficiência.

De acordo com o pensamento de Candau (2012, p. 719), este processo pode ser visto como:

[...] dialética entre igualdade e diferença, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade, promover redistribuição e reconhecimento, que se situa hoje a problemática dos direitos humanos. Consideramos que este desafio atravessa, conseqüentemente, as questões relacionadas ao direito à educação e à educação em direitos humanos hoje, assim como suas interrelações.

A discussão da formação inicial docente frente ao movimento da Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão é, sem dúvida nenhuma, uma questão de direitos humanos, pois o educando com ou sem deficiência são detentores do direito à Educação. O preparo deste professor para atuar na escola inclusiva pauta-se em um dos princípios fundamentais que é o da dignidade humana.

Saviani (2014) e Simas e Menezes (2020) nos chamam atenção acerca do sistema educacional, pois sempre será um desafio em meio a muitos, a construção de um sistema nacional de Educação que promova de fato o acesso à Educação para todos. Segundo o autor citado, é preciso que o Estado admita sua responsabilidade no que diz respeito à Educação, assumindo o dever de promover a Educação, não somente transferindo para a sociedade o dever proporcionar a Educação para si.

A Educação Especial perpassa por diversas questões, como, por exemplo, o sistema de ensino, formação de professores, financiamento, entre outros. Sobre tal ponto Saviani (2014, p. 51) afirma que:

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente e operante, segue-se que o sistema nacional de educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.

Nessa perspectiva, a formação inicial de professor é essencial (NOZI, VITALIANO, 2017; SILVA NETO et al, 2018) para o processo de inclusão dos alunos com NEE, contribuindo também no processo de construção de uma escola mais igualitária, tornando uma unidade da diversidade (SAVIANI, 2014). Os autores Silva Neto et al (2018) apontam que abordar acerca da Educação Especial é sempre desafiador, pois para fins de compreensão sempre temos que recorrer para o processo histórico da sociedade e do sujeito. No entanto, Nozi e Vitaliano (2017, p. 592) salientam que “não podemos esquecer que, historicamente, esses alunos foram, por um longo tempo, considerados alvos de atendimentos segregados”. Entender o tratamento dado a eles e, acima de tudo, compreender suas especificidades individuais, para poder começarmos a propor ações pedagógicas que viabilize seu desenvolvimento.

A reflexão para a formação inicial do Ensino Básico, de acordo com a Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão, é de grande relevância para o processo de transformação social do nosso país. Não nos resta dúvida de que a própria Política de Educação Especial traz em si uma trajetória de luta, resistência e mudanças para os campos políticos, econômicos e sociais. A Perspectiva de uma Educação Inclusiva deve ser um desafio para todos os profissionais da área da educação, assim como para toda a sociedade. Ao longo do trabalho, nos deparamos com uma trajetória de muita luta em prol de conquistas em relação à inclusão no espaço educacional.

Vimos, nesta pesquisa, que os alunos com NEE estão se inserindo nas demais modalidades de ensino, estão saindo da educação infantil chegando ao Ensino Médio e outros até ao Ensino Superior. A formação inicial do professor, por isso, é necessária para efetivação deste processo transformação dos espaços socioeducacionais. No tocante a isso, é importante a formação docente para conhecimento das diferentes necessidades especiais e grau de dificuldade de cada pessoa portadora de necessidades educacionais especiais, pois cada um tem um quadro e/ou histórico diferenciado. O desafio de incluir no meio social ainda é muito grande, por vários motivos e um deles principalmente é o aceite tanto por parte da família quanto pela sociedade, especificamente na escola, por isso é um processo demorado e lento, mas é possível, principalmente se o docente estiver preparado para lidar com a questão em sala de sala.

Desse modo, o desafio no contexto regional é [re]pensar a formação docente a partir do movimento da política de inclusão, pois é indubitável a necessidade de preparar o professor para nova realidade escolar. Isso acontecerá na reestruturação dos projetos pedagógicos de cursos que norteiam a formação docente. Como já tínhamos dito, não se trata de atender às

exigências normativas educacionais, mas atender à necessidade da sociedade, pois a educação tem a função social de promover a inclusão de todos, inclusive os cursos de Filosofia.

Portanto, a Licenciatura em Filosofia tem o objetivo de preparar o futuro professor para a realidade escolar, considerando todos os aspectos sociais, culturais, cognitivos, morais, étnicos, etc., dos educandos da rede de Ensino Regular. E no que diz respeito aos educandos com deficiência, esta questão não será diferente. A formação inicial de Filosofia deverá considerar todos estes aspectos do educando com deficiência e focando na potencialidade destes educandos para o seu desenvolvimento, promovendo a participação (inclusão) destes no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, torna-se um desafio para os cursos de Licenciaturas de forma geral e para o curso de Filosofia a discussão da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, para ampliação e consolidação do debate na formação inicial.

### 2.3 A construção do PPC e do Currículo na perspectiva da inclusão escolar

A formação inicial de professores deve seguir as normativas das DCN que tratam da formação de professores para a Educação Básica, ou seja, a construção do Projeto-Pedagógico de Cursos (PPC) de formação de professores deve contemplar os objetivos das DCNs, pois são de grande importância na articulação IES e a realidade escolar. Neste sentido, conceituar e compreender a construção do PPC torna-se um elemento essencial para o processo da inclusão escolar na formação docente. Portanto, para Libâneo (2012), o Projeto Pedagógico-Curricular<sup>42</sup> é um documento que traz em si os objetivos e as metas a serem alcançadas pelos curso de formação (Bacharelado, Licenciatura e Técnico Superior), mostrando a identidade, a organização e os planos do curso, ou seja, traça um percurso pelo qual irá percorrer para avançar e construir o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, seu planejamento “consiste em ações e procedimento para tomada de decisões a respeito de objetivos e atividades a ser realizadas em razão desses objetivos. É um processo de conhecimento e de análise da realidade [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 470). É por meio do PPC que o professor terá um olhar dimensional para a realidade escolar, pois é nele que está contido todo o funcionamento do sistema de educacional de acordo com as diretrizes legais de Educação (Educação Superior e Educação Básica).

Libâneo (2012, p. 470-471, grifo do autor) compreende o PPC da seguinte maneira:

O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, fórmula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.

---

<sup>42</sup> Segundo Libâneo (2012) o Projeto Pedagógico-Curricular (PPC) podem ser compreendidos como Projeto Político-Pedagógico (PPP), Projeto Pedagógico, Projeto Educativo, Projeto da Escola, Plano Escolar e Plano Curricular, são termos com o mesmo sentido e significado.

É *pedagógico* porque fórmula objetivos sociais e políticos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo, indicando por que e como se ensina e, sobretudo, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. O projeto expressa, pois, uma *atitude pedagógica*, que consiste em dar um sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que sejam realizadas, e firmar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa.

É *curricular* porque propõe, também, o currículo, o referencial concreto da proposta pedagógica. O currículo é o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais prevista nele.

Uma das questões centrais que se deve levar em consideração na elaboração do PPC, de acordo com Libâneo (2012) e Matos, Lemos e Batista (2017), é a realidade social, ou seja, para ele todo processo de construção dos objetivos e dos procedimentos tem que acompanhar as transformações sociais, econômicas e políticas, pois são conjuntos de elementos que irão refletir no âmbito escolar. Em outras palavras, o planejamento dos currículos de formação inicial de professores, deve estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (Resolução nº 4/10), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3/18) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Resolução nº 2/19) para fins de compreender e atender as novas demandas no âmbito escolar. A construção do PPC do curso de Licenciatura não pode estar dissociada da realidade escolar, ou seja, da Educação Básica. Todo o processo de construção deve estar alinhado com os objetivos e metas dessas DCNs.

Como podemos ver, o PPC nada mais é do que um projeto que engloba as questões pedagógica para o processo de formação inicial juntamente com as questões escolares (VEIGA, 2013). O processo de construção do PPC não pode ser visto como camisa de força que prenda o curso de licenciatura para atender os objetivos das DCNs, mais que venha viabilizar o compromisso de preparar os professores para uma Educação de qualidade, que tenha a plena capacidade de atender a realidade local de uma determinada escola. Conforme a Resolução nº 2/2015, a articulação do PPC deve representar “como expressão de uma política articulada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes” (BRASIL, 2015, p. 3).

Celso Vasconcellos (2002) destaca que o processo de elaboração e planejamento do PPC deve levar em consideração três questões essenciais, a saber: o marco referencial, o diagnóstico e a programação. No quadro a seguir, o autor o define os três conceitos da seguinte maneira.

QUADRO 3 - Processo de Planejamento

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta?
<p>É a busca de um posicionamento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Político: visão do ideal de sociedade e de homem;</li> <li>• Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que a planeja.</li> </ul>	<p>É a busca das necessidades a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja).</p>	<p>É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.</p>

Fonte: Vasconcellos, 2002.

Levando em consideração as três dimensões do processo de planejamento, o planejamento e a elaboração do PPC de Licenciatura devem focar na identidade e nas metas para o processo de formação de professores. Não é algo que deva estar distante da realidade social. O PPC não pode ficar no plano idealista, ou seja, somente no campo filosófico de um ideal, deve perpassar por todos os seguimentos sociais, seja ele político, econômico, social, histórico, cultural etc. O projeto tem que ter dimensão holístico para com a Educação, sobretudo a formação docente, prepará-lo para a realidade escolar. Ele é um projeto que ressignifica a ação de todos os profissionais (VASCONCELLOS, 2002; VEIGA, 2013; DALMÁS, 2014; NOGUEIRA, 2019). Portanto, Veiga (2013, p. 11) considera que as IES ou os cursos de formação de professores são “um lugar de concepções, realizações e avaliação de seu projeto educativo (ou PPC), uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos”.

Os autores, Vasconcelos (2002), Veiga (2013) e Dalmás (2014) consideram que as IES e os cursos de licenciatura possuem autonomia em [re]elaborar e [re]planejar o Projeto Pedagógico do Curso para fins de adequar conforme a realidade do educando, neste caso, o movimento da Educação Inclusiva. Para Moacir Gadotti (1998, p. 19), todo projeto:

[...] supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o do presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa ante determinadas rupturas.

É justamente neste movimento ou nessas rupturas que se faz necessário pensar a Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar, a fim de romper as barreiras da exclusão

e do preconceito para com as pessoas com deficiência. Como podemos observar no entendimento de Gadotti (1998), o projeto não trata apenas de questões conteudistas, mas de preparar o professor para estar em sala de aula. O projeto precisa ser vivenciado e refletivo continuamente. Precisa ser avaliado e considerar as transformações que ocorrem nos espaços escolares da Educação Básica. “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2013. p. 13).

Para Libâneo (2012), o PPC não é só um planejamento pedagógico que monta as ementas de um determinado curso com sua respectiva área de conhecimento, ele é um documento político que articula as questões sociopolítica que englobam os interesses sociais e coletivos da sociedade. Portanto, a discussão e reflexão dele devem ser permanentes.

Como qualquer outro documento ou instrumento educacional, o PPC possui princípios norteadores que irão apontar e direcionar o caminho que a IES e a Educação Básica devem seguir. Conforme Veiga (2013), os princípios norteadores do Projeto pedagógico são:

Figura 1 - Princípios norteadores do Projeto Pedagógico.



Fonte: Veiga, 2013, adaptado pelo pesquisador, 2020.

Estes princípios norteadores apontados pela autora estão preconizados tanto na CF/88, artigo 206<sup>43</sup> quanto na LDBEN, artigo 3<sup>o</sup><sup>44</sup>, sendo que a CF/88 e a LDBEN nos apresentam treze princípios para a Educação nacional. Os cinco princípios apontados por Veiga (2013) são de suma importância para a organização e construção do PPC, uma vez que o PPC não é apenas um instrumento de técnica ensino-aprendizagem, mas um instrumento político que busca romper as barreiras da desigualdade, preconceito, discriminação e exclusão. Por isso, se faz necessário compreender cada um desses cinco princípios norteadores para a construção e organização do PPC.

O primeiro princípio é da *igualdade*, pois está relacionado para as questões do acesso e da permanência do educando na Educação Básica e seu processo de progressão para o Ensino Superior. Este princípio vem romper justamente com a questão da desigualdade no acesso à Educação. Para Veiga (2013) e Saviani (1982), não basta ter o acesso garantido pelos dispositivos legais, é preciso que o educando tenha a garantia de sua permanência nos espaços institucionais de ensino, o processo de ensino-aprendizagem não pode ser de uma minoria de educandos, deve ser de todos sem distinção e discriminação. No mais, a “igualdade de oportunidade requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; *requer ampliação do atendimento simultânea manutenção de qualidade*” (VEIGA, 2013, p. 16, grifo nosso).

O segundo princípios é da *qualidade*, a concepção de qualidade aqui apontada tanto por Veiga (2013) quanto pelos dispositivos legais (CF/88 e LDBEN) não é a ideia de mercadoria, mas a ideia de uma Educação de qualidade para todos, que envolva a formação inicial e continuada, o apoio pedagógico e administrativo, a valorização do magistério, etc. De acordo com Veiga (2013, p. 16), a “qualidade [...] não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais”. A qualidade está intrínseca às questões política e pedagógica, elas não

---

<sup>43</sup> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, artigo 206).

<sup>44</sup> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, artigo 3<sup>o</sup>).

são subordinadas uma a outra, mais relacionam-se entre si cada uma com visões próprias. No entanto, o conceito de qualidade no PPC “exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar” (VEIGA, 2013, p. 17).

O terceiro princípio é da *gestão democrática*<sup>45</sup>, que reforça as ideias de igualdade e da qualidade, que estão preconizadas CF/88. Apesar de novo o princípio na sociedade brasileira, haja visto que temos apenas um pouco mais de trinta anos de promulgação da CF/88, a Constituinte nos traz a ideia de participação e gestão democrática. É uma ideia inovadora que, de certa forma, vem descentralizar as tomadas de decisões tanto no campo político quanto no campo educacional. A relevância da gestão democrática, segundo Libâneo (1994, p. 43-45), implica fortemente no:

[...] respeito pelos companheiros, solidariedade, capacidade de participação em atividades coletivas, crença nas possibilidades de transformação da sociedade, coerência entre palavras e ações e o sentimento de coletividade onde todos se preocupam com o bem de cada um e cada um se preocupa com o bem de todos.

Na elaboração da construção do PPC, o objetivo visa o bem-estar de toda a comunidade escolar. As IES de formação de professores devem atentar para esta questão: a coletividade buscando sempre romper os entraves que outrora eram explícitos no seio da Educação: o privilégio para alguns.

O quarto princípio é da *liberdade*. Outra vez nos deparamos com um princípio que perpassa tanto pela esfera política quanto educacional. A liberdade é um princípio constitucional, está entre um dos direitos e garantias fundamentais do cidadão, sendo ele individual ou coletivo (BRASIL, 1988).

No caso da Educação, o entendimento de liberdade está relacionado à ideia de autonomia. Também a CF/88 e a LDBEN reconhecem esse direito da autonomia para as IES para pensarem a organização escolar conforme as diretrizes e as políticas educacionais, articulando com a realidade da Educação Básica, ou seja, “trata da indissociação e da articulação entre “ensino, pesquisa e extensão” como imprescindíveis ao processo de formação profissional dos estudantes que deve ser realizado com flexibilidade curricular e articulação teoria e prática” (UFES, 2016, p. 2).

---

<sup>45</sup> Segundo Bussmann (2010, p. 45, grifo nosso), “Na organização escolar, que *se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins*, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exigem-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução”.

Portanto, no que foi exposto, os autores Veiga (2013), Moreira (1990, 1995, 2013), Gadotti (1998) e Dalmás (2014) salientam que a construção do PPC não é uma tarefa fácil, pois requer uma análise crítica da realidade e do sistema educacional, seja ele da Educação Básica quanto do Ensino Superior. Por isso, a ideia de liberdade é fundamental para que as IES possam [re]pensar a construção dos seus PPC. Não podemos deixar de considerar que a liberdade está atribuída também para com as questões de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar toda forma de conhecimento dos diversos campos do conhecimento.

O quinto e último princípio é da *valorização do magistério*. Os debates em torno da valorização do magistério ou do professor ainda é bastante comentada e discutida no âmbito das políticas educacionais. Abordar este assunto no seio do PPC é reconhecer a importância do papel exercido pelo professor no ambiente escolar. Diversos documentos trazem essa preocupação para a valorização do professor, pois o professor não é só aquele profissional que possui algum domínio e conhecimento de uma área específica e que simplesmente transmite conteúdos para seus educandos. A valorização do professor, no entendimento de Veiga (2013, p. 20), está voltado para “garantir o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica”.

A valorização do profissional da educação, sobretudo do professor, é um dos princípios de diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE, implícito no artigo 2º da Lei nº 13.005/2014. Na respectiva lei, a valorização do magistério é tido como meta de Estado, seja da União, dos Estados e dos Municípios, sendo um dos grandes desafios para que a Educação seja realmente de qualidade, ou seja, a meta 17 preconiza a valorização dos(as) “profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente [...]” (BRASIL, 2014, p. 81). Portanto, o processo construtivo do PPC deve ser considerado como o instrumento organizacional curricular da Educação.

Neste caso, é um instrumento organizacional do curso de licenciatura, sobretudo o currículo que é a identidade do curso. A construção do PPC não tem apenas a dimensão pedagógica como vimos nas seções anteriores, é preciso articulá-lo com a dimensão política ou melhor com as questões sociopolítica. Para Silva (2014, p. 11), o PPC é um instrumento que “possibilita uma mudança significativa, na medida em que procura construir e realizar de forma democrática, as ações da escola com a participação da comunidade [...]”.

A construção do PPC das IES deve levar em consideração os respectivos documentos institucionais: Estatuto, Regimento, Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Plano de

Desenvolvimento Institucional – PDI da Universidade, Projeto Político Pedagógico – PPP e o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN pertinentes de cada curso de licenciatura, estando todos em consonância com a CF/88 e com a LDBEN.

Silva (2012, p. 224), salienta que:

O projeto pedagógico deve ser fruto do esforço coletivo do corpo docente e da equipe de coordenação, servindo a um ensino que vise à formação para a cidadania, não de forma retórica apenas, mas baseado em práticas concretas pelas quais tais valores possam ser presenciados e aprendidos. Práticas que vêm a compreender o sentido mesmo da expressão escola pública.

Notamos que o processo de construção do PPC é um trabalho coletivo e contínuo. E que, no processo de construção, deve-se considerar a realidade social e escolar. É no PPC que iremos identificar a identidade, o perfil, os objetivos e as metas do curso. Como destacam os autores Gadotti (1998), Vasconcelos (2002), Veiga (2013) e Dalmás (2014), o projeto pedagógico perpassa as questões pedagógicas, articulando-se com o sociopolítico.

O PPC é um conjunto de trabalho que engloba várias etapas ou seções para poder alcançar seus fins, dentre essas etapas de suma importância para o processo de formação do professor temos o currículo. O currículo é “um importante elemento construtivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, em interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente” (VEIGA, 2013, p. 26). O currículo por ser um elemento construtivo dentro do PPC, ele se apresenta como um elemento organizador curricular. Tanto que, para Veiga (2013, p. 26), o currículo:

[...] é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção do conhecimento [...].

Por isso, a Resolução nº 2/2015 considera o currículo:

[...] como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015, p. 2).

A ideia que devemos ter sobre o currículo é que ele não é um elemento neutro ou somente organizador de conteúdo de que será ministrado na formação inicial de professores, porém, o currículo faz articulação com a realidade social. Ele traz em si um caráter ideológico para com a formação docente e para a instrução dos educandos. Ou seja, a questão ideológica

é um princípio contido na LDBEN que trata das questões do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1996, p. 9).

O currículo é justamente esse conjunto de ações de atividades e de decisões para a formação no Ensino Superior que integra conhecimento e habilidades no processo de construção do perfil do professor. O currículo está para além da organização didática da matriz curricular de um determinado curso de formação. Ele garante a aquisição de teor teórico para desenvolver habilidades, capacidades e tomadas de decisões para planejar o plano de ensino para seu público-alvo.

Acompanhamos o mesmo entendimento de Silva (2010, p. 3-4) acerca de currículo, pois para ele:

[...] o currículo é um projeto organizado a partir de uma seleção cultural empreendida mediante certos critérios definidos social e politicamente. Entende-lo assim significa desde logo indicar sua constituição histórica e as relações de poder que o envolvem. Ora, se o currículo representa uma “seleção cultural” historicamente datada em que as condições de contexto e as relações de poder devem ser levadas em conta é preciso considerar com Sacristán (2000) que este representa uma determinada intenção de veiculação de política cultural por parte do Estado Nacional que organiza social e politicamente a sociedade. Assim, é no âmbito do Estado que as definições mais importantes são tomadas com a edição de normas curriculares. O Estado Nacional se ocupa da definição de princípios para a organização da educação das novas gerações por considerar esta tarefa muito importante para seu próprio futuro e para o futuro de seus cidadãos e cidadãs. No Brasil o currículo começa a ser definido na Constituição Federal quando estabelece os princípios para a Educação Nacional. A definição já na Constituição de princípios curriculares dá idéia do quão importante é para um país o que se ensina às novas gerações. A sequência da organização de normas curriculares se dá na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – e em documentos orientadores editados pelo Ministério da Educação – MEC – e por Secretarias estaduais e municipais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e os guias de currículo da SEDUC. A estas definições normativas a partir das instâncias legislativas do Estado e as que formam o chamado sistema de ensino – MEC e Secretarias estaduais e municipais – se nomeia currículo prescrito.

[...]

Assim, o currículo prescrito oficialmente é entendido, absorvido e aplicado em função do contexto, das crenças, opções teórico metodológicas e preparo técnico dos/as professores/as, características do alunado e condições gestonárias e materiais da escola.

No centro das discussões do currículo, encontra-se a questão cultural (SILVA, 2010), que mostra os tipos culturais existentes na sociedade, demonstrando que cada um dos alunos traz consigo concepções de mundo diferenciadas, ou melhor, cada um tem maneiras diferentes de ver o mundo em que vive. Considerando a pessoa com necessidade especiais, maior será a diferença de percepção sobre o mundo, pois não terá certas experiências sensoriais motores, por exemplo. Portanto, para Silva (2010), o currículo é cultural por considerar os processos contidos

na humanidade, por exemplo, o histórico, a economia, a política, questões sociais, contexto educacional etc.

Por isso, os autores Gadotti (1998), Vasconcelos (2002), Veiga (2013) e Dalmás (2014) colocam a questão sociopolítica como um dos pontos importantes na elaboração e no planejamento do PPC. Na construção do currículo, seja ele da Educação Básica ou do Ensino Superior (formação inicial de professores), há em comum a discussão da realidade do seu educando. Silva (2010) comunga da mesma ideia de que estes autores supracitados, de que o currículo não pode ser visto como elemento distante ou neutro da realidade dos seus sujeitos. Para Albuquerque, Haas e Araújo (2012, p. 159), “o currículo favorece a formação do professor dos anos iniciais da escolarização e do gestor”.

Por isso, a [re]construção do currículo deve acompanhar as transformações da sociedade, pois, segundo Silva e Cezar (2015, p. 23246):

O currículo sofre mudanças e influências de diferentes contextos e espaços. Os ideários de sociedade que foram definidos na época da modernidade estabeleceram história de sociedade, de educação, de culturas, de formação humana, de trabalho, dentre outras na qual produziram verdades a serem seguidas em determinado momento. Atualmente, com as inovações tecnológicas e surgimento de novas fontes de informação necessita-se de diferentes formações humanas.

É de suma importância que o currículo de formação de professores não fique apenas no campo do conhecimento ou epistemológico da respectiva área do saber, ou seja, um currículo que discute somente sua área específica de formação. Para Silva (2010), este é o tipo de currículo conhecido por centralizar nas disciplinas de referências. Para a autora, o currículo centrado nas disciplinas de referência tem como característica o modelo tradicional de ensino. Sua organização está toda voltada para o domínio do professor sobre a sua área específica.

A maioria dos autores que tem se debruçado em pesquisar, estudar e discutir acerca de currículo são unânimes no entendimento de que ele possui um caráter cultural e político. Portanto, para os autores, o currículo não pode ser apenas um mero reproduzidor de conteúdo. É preciso que o currículo traga as discussões da realidade para o processo de formação do homem, neste caso, a formação inicial de professores, principalmente voltada para Educação Inclusiva. De acordo com Vera Candau (2013, p. 8), o “contexto da globalização e suas diferentes leituras exerce forte impacto sobre as reformas curriculares, a formação de educadores, a gestão dos sistemas escolares na atualidade”. Com isso, o currículo de formação de professores deve ser [re]construído na dinâmica das transformações da sociedade.

Para Candau (2013), as ações dos organismos internacionais têm fortes influências nas políticas educacionais dos Estados, provocando mundanas significativas tanto no espaço

escolar quanto no processo formativo do professor. Quanto Candau (2013, p. 9) destaca que “as tensões entre políticas globais e contextos locais se multiplicam. Processos de uniformização e padronização e de visibilização dos diversos grupos socioculturais se entrelaçam”, provocando interferências no processo educativo (SIMAS e MENEZES, 2020).

Vale destacar que os autores Gadotti (1998), Vasconcelos (2002), Veiga (2013), Dalmás (2014), Libâneo (2012) levantam um problema na elaboração no que tange à especialização numa determinada área do conhecimento, sem levar em consideração toda a dinâmica social, ou seja, esses tipos de projetos pedagógico e curricular, não são no entendimento deles um documento neutro, pois há necessidade de dialogar ou de articular com a realidade escolar. Vera Candau (2013) também faz outro alerta, sua preocupação está para questão das metas. Para autora, o currículo não pode ser um instrumento tão-somente de avaliação e alcance de metas. Nesta perspectiva, Candau (2013, p. 13-14) destaca que:

Formar docentes que garantam as metas previstas relativas ao desempenho dos alunos e alunas, avaliados por provas estandardizadas, constitui a principal preocupação. A cultura da *performatividade* mercantiliza e instrumentaliza os processos de formação inicial e continuada dos docentes. Penetra na lógica das instituições educativas e impacta as subjetividades dos professores, que passam a ser continuamente avaliados e monitorados, obtendo bônus caso o desempenho de seus alunos alcance os ganhos previstos. Por mais consistente que seja essa proposta, sabemos que os meandros de sua realização nos diferentes contextos são ambivalentes e contraditórios, mas seu discurso reproduz, de modo atualizado, uma visão eminentemente técnica dos processos educacionais e da formação docente.

Na atual conjuntura do país, discutir ou problematizar o currículo tem se tornado complexo. Por vários fatores, alguns como as profundas transformações na sociedade, os avanços do conhecimento, da tecnologia, da informação e hoje a questão da inclusão escolar que já vem desde a década de 1990 com a Declaração de Educação para Todos. Com todas essas questões apresentadas, o professor tem sido colocado em constantes desafios curriculares e pedagógicos. Não se trata de apenas formar o professor para ministrar o conteúdo de uma determinada disciplina ou matéria escolar, é preciso preparar este para as questões sociais que influenciam e modificam o cotidiano escolar. Pensar o currículo da formação inicial do professor, é justamente fazer uma análise da sociedade e do espaço escolar.

Neste sentido, Libâneo (2012, p. 425-426) afirma:

A definição dos objetivos educacionais decorre de demandas e exigências econômicas, políticas, sociais e culturais que a sociedade apresenta às escolas, do desenvolvimento da pesquisa científica em questões educacionais e do ensino, das necessidades sociais e pessoais dos alunos relativas a conhecimento, práticas culturais, mercado de trabalho, exercício da cidadania etc. os objetivos expressam, portanto, projetos sociais e culturais da sociedade e da comunidade, de acordo com os interesses em jogo. Concretiza-se no currículo [...], o qual, por sua vez, é efetivado

por meio das atividades de ensino, para atingir resultados em termos de qualidade cognitiva, operativa e social das aprendizagens.

Com isso, discutir o currículo neste movimento da Educação Inclusiva é de suma importância para o processo de formação de professores que irão atuar na Educação Básica, principalmente os do Ensino Médio. Stainback e Stainback (1999) fazem duras críticas à elaboração dos currículos que não levam em consideração o movimento da inclusão, vejamos:

O crescente reconhecimento de que uma sociedade complexa, dinâmica e que se modifica tão rapidamente não há mais (se é algum dia houve) um corpo de informações único, distinto e estático que vá resultar no sucesso dos alunos na vida adulta. Em vez disso, emergiu uma abordagem mais produtiva, que é ensinar aos alunos o processo de aprendizagem – um processo que envolve aprender a aprender ou tornar-se apto para discernir o que é preciso para adaptar e tornar-se proficiente em uma nova situação, além de “como” e “onde” ir para localizar a informação necessária.

A falta de adaptação à diversidade, inerente às experiências passadas e à velocidade de aprendizagem, aos estilos e aos interesses de todos os alunos. Essa diversidade existe não apenas entre os alunos que têm sido rotulados como de risco, bem dotados/talentosos, ou com retardo mental, mas também entre a média dos alunos.

A ênfase no currículo pré-definido, mais voltado para o próprio currículo do que para a criança. Atualmente, há uma tendência de partir da criança e construir o currículo em torno de suas experiências, percepções e conhecimento atual [...].

A percepção de muitos alunos de que é o currículo tradicional é tedioso, desinteressante e sem propósito. Os currículos padronizados de modo geral não se desenvolvem a partir da vida e do mundo que cerca os alunos – nem têm nada a ver com eles.

A falta de capacitação dos indivíduos diretamente envolvidos no processo de aprendizagem. Um currículo padronizado é muitas vezes pré-definido por indivíduos tais como consultores das secretarias de educação e especialistas em currículos que compilam, por exemplo, leituras básicas e livros didáticos [...]. O conhecimento e a experiência dos professores e dos alunos envolvidos na situação de ensino com relação ao significado dos materiais e as melhores maneiras de aprender com esses materiais são frequentemente desconhecidos (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 236).

Discutir o currículo de formação inicial de professores é, portanto, de sua importância para o processo de inclusão destes educandos com deficiência. A Educação Especial na perspectiva da inclusão hoje perpassa as modalidades de ensino, do Infantil até o Ensino Superior. Estes públicos-alvo da Educação Especial não se encontram mais no Ensino Infantil, estão no Ensino Médio e ingressando na Educação Superior.

Os autores Silva e Cezar (2015, p. 23242) apontam que, na contemporaneidade, a preocupação em [re]elaborar o currículo vem “desafiando a Universidade a preocupar-se com as características individuais, coletivas, individualidades, identidades, contextos dos estudantes e dificuldades enfrentadas em determinadas disciplinas”. Este público-alvo que outrora eram esquecidas e excluídas das agendas das políticas públicas, hoje tem tido espaço para o processo

de inclusão nas ações das universidades. Por isso, pensar o currículo de formação inicial de professores neste movimento da Educação Inclusiva é:

*Pensar o currículo na atualidade implica em reconhecer que as mudanças sociais, estruturais e exigências de profissionais capacitados exercem influências na organização dos currículos, especialmente na Universidade, na qual se constitui em um espaço de aprendizagens e produção de conhecimentos, onde há estudantes advindos de diferentes lugares, com diferentes formas de aprender e relacionar-se. Cria um ambiente de estudos, com foco na formação profissional, troca de saberes e diálogos entre professores e estudantes (SILVA e CEZAR, 2015, p. 23242, grifos nossos).*

O grande desafio é justamente em acompanhar as transformações que ocorrem tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. Sendo que as mudanças que ocorrem na escola são influenciadas pelas modificações da sociedade e da comunidade. Não obstante, os autores citados defendem que o currículo não pode ser apenas um instrumento de transposição de “saberes e técnicas” (SILVA e CEZAR, 2015, p. 23242), devem priorizar a articulação do saber com a realidade dos sujeitos (educandos), fazendo sentido os significados do seu cotidiano.

É fundamental refletimos no que Imbernón (2010, p.63) destaca sobre a formação inicial do professor, pois para ele:

*É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leva a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.*

É indiscutível a não valorização das mudanças que ocorrem no campo social. O processo de formação de professor não está dissociado da realidade (IMBERNÓN, 2010; VASCONCELOS, 2002; VEIGA, 2013; DALMÁS, 2014; LIBÂNEO, 2012). A articulação formação inicial e realidade vem proporcionar aos futuros professores a capacidade de analisar e de criar ações pedagógicas para que venham incluir todos os educandos no processo educativo. Em razão disso, Cunha e Ribeiro (2015, p. 3111) revelam que:

*Os professores em início de carreira se deparam com uma realidade escolar diversa e compreendemos que a formação inicial, diante do novo modelo social e educacional vigente pautado na e para a diversidade, deve ofertar condições para que os professores atuem de modo afofado frente aos desafios do cotidiano escolar que se tornam ainda mais desafiadores em classes heterogêneas e, por conseguinte, no processo de inclusão de alunos com deficiências no ensino regular.*

Hoje, estamos falando tão-somente do público-alvo da Educação Especial, mais vale destacar que a Educação em sua amplitude, tem discutido a inclusão de todos aqueles que se

viram excluídos do acesso à Educação, a saber, os indígenas, os quilombolas, os negros etc., são muitas particularidades escolares que cada realidade apresenta. O professor deve estar acompanhando toda essa movimentação social e escolar. Por isso:

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação dos grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... É claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2010, p 14).

Nesta perspectiva, os autores Cunha e Ribeiros (2015, p. 3112) colaboram afirmando que:

O pensamento de ampliação do contexto docente, de uma formação construída a partir de conteúdos selecionados pelas instituições de ensino superior, para uma formação preocupada com a convergência da teoria e da prática perpassada pela reflexão das ações educativas, tem recebido um olhar atento da comunidade educacional que passa a vislumbrar a formação inicial como uma etapa de um processo contínuo.

Em outras palavras, a formação inicial não pode ficar apenas no processo de formação das IES, é preciso que o processo de formação seja contínuo, exercendo sempre a função social de promover o enfrentamento a exclusão escolar e etc. Diante da falta de articulação com a realidade escolar ou com o chão da sala, os autores Stainback e Stainback (1999) nos apontam o que se deve levar em consideração na construção do currículo para processo de inclusão escolar:

- O reconhecimento do aluno como o centro da aprendizagem. A perspectiva holística começa com o aluno e é construída a partir de suas potencialidades (o que o aluno já sabe) para facilitar a aprendizagem e o sucesso escolar.
- O reconhecimento de que 1) o conteúdo do currículo deve levar em conta a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para serem bem-sucedidos na vida e no trabalho em uma comunidade (daí o enfoque em aprender a aprender); e 2) para a informação ser aprendida, usada e lembrada ela deve ser significativa e fazer sentido para quem a está aprendendo (daí o enfoque e em se levar em conta as experiências, o interesse e o nível de entendimento do aluno).
- O movimento contra ensinar aos alunos habilidades isoladas em ambientes isolados e a favor de sua aprendizagem através do envolvimento em projetos e atividades significativas, da vida, enquanto eles interagem com o outro.

A inclusão da discussão do público-alvo da Educação Especial nos currículos de formação de professores é reforçar a política de igualdade e de qualidade na Educação. Não podemos pensar a Educação somente por uma ótica, devemos ter o olhar holístico de toda política de educação. É na política educacional que estão às demandas, que irão receber essa formação tanto para a qualificação de trabalho quanto para o exercício da cidadania.

Não podemos pensar que tratar da Educação Especial na perspectiva da Inclusão seja desqualificar a Educação, ou o processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, é assumir a responsabilidade para com o outro, principalmente o outro invisível, o outro diferente etc., incluir o diferente nas atividades pedagógicas é assumir a diferença do outro, assumir a responsabilidade de desenvolvimento desses educandos com deficiência.

Em síntese, a construção do currículo que faz parte do PPC de licenciatura, deve ser articulado com as diretrizes da Educação Básica, pois o preparo do professor para o exercício na Educação Inclusiva torna-se de grande importância para a concretização dos objetivos da Política de Inclusão, que é de combater a segregação, exclusão, discriminação e preconceito. Para este combate, o professor tem um papel fundamental para desconstruir essas questões apresentadas, pois ele tem toda a habilidade e competência em quebrar essas questões por meio da relação e interação com os alunos com/sem deficiência. Portanto, o PPC de formação inicial de professores deve acompanhar as transformações que ocorrem no âmbito escolar, considerando a realidade escolar e suas demandas (IMBERNÓN, 2010; VASCONCELOS, 2002; VEIGA, 2013; DALMÁS, 2014; LIBÂNEO, 1994, 2012).

### SEÇÃO 3. ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE FILOSOFIA DA UFAM E DA UFAC: estudo comparativo

Nesta seção, discutiremos os dados do Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia da UFAM e da UFAC. Ressaltamos que a UFAC, dentre as 6 (seis) IES que oferecem cursos de Filosofia da região Norte, foi a única que se enquadrou no critério de inclusão da pesquisa para os devidos fins de investigação, no que tange à inclusão da disciplina de Educação Especial na matriz curricular do curso de Filosofia para a formação de professores.

Diante disso, para aprofundarmos a compreensão da construção e da elaboração do PPC de Filosofia da UFAC comparando com o PPC de Filosofia da UFAM, elencamos alguns pontos essenciais para a concretização da pesquisa, a saber: a) Princípios e Fundamentos que norteiam as diretrizes para a formação inicial de professores e que asseguram o direito ao acesso e à permanência dos alunos com deficiência no Ensino Básico Regular; b) Aspectos Estruturais e de Funcionamento, isto é, como o PPC está estruturado para o oferecimento de(as) disciplina(s) acerca da Educação Especial na perspectiva da Inclusão no processo de formação docente; e c) Ação Pedagógica que amplie e qualifique o futuro professor para o atendimento adequado para com os alunos com deficiência. A partir dessas categorias citadas que alcançamos o terceiro objetivo desta pesquisa: *Comparar o PPC de Filosofia da UFAM com outros PPCs de curso de Filosofia da região Norte que implementaram em seus escopos a Educação Especial, observando a formação inicial em Filosofia na perspectiva da inclusão escolar.* A seguir apresentamos, detalhadamente, os resultados alcançados.

#### 3.1 O panorama da matriz curricular do curso de Filosofia da UFAM, num percurso histórico de 1961 a 2018

Como já supracitado na introdução, o curso de Filosofia é um dos mais antigos cursos do Brasil, tendo passado o PPC de Filosofia por várias modificações no período de 1961 a 2018. De acordo com o dossiê da legislação curricular da UFAM, é possível acompanharmos e entendermos as diversas modificações que o curso de Filosofia sofrera em sua matriz curricular, observemos:

QUADRO 4 - Ementário da Legislação Curricular de Filosofia da UFAM

ANO	DOCUMENTO	RESPONSÁVEL	DESCRIÇÃO
1961	Decreto Federal nº 50.046	Pres. República	Concede autorização para o funcionamento de cursos (Filosofia)

1962	Resolução S/N	CFE <sup>46</sup>	Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Filosofia
1967	Resolução nº 002	CONSUNI <sup>47</sup>	Cria duas cadeiras de História das Civilizações no curso de Licenciatura em Filosofia e fixa o currículo respectivo
1972	Resolução nº 002	CONSUNI	Estabelece normas relativas ao primeiro ciclo dos Cursos de Graduação e dá outras providências
1972	Resolução nº 007	CONSUNI	Fixa o currículo do primeiro ciclo da área de Ciências Humanas e Filosofia
1973	Resolução nº 001	CONSUNI	Fixa o currículo pleno do Curso de Graduação em Filosofia
1974	Resolução nº 017	CONSUNI	Fixa o Currículo Pleno da Licenciatura em Filosofia
1976	Decreto Federal nº 78.262	Pres. República	Concede reconhecimento ao curso de Filosofia, do Instituto de Ciências Humanas e Letras, com sede na cidade de Manaus, Estado do Amazonas
1976	Resolução nº 002	CONSUNI	Atualiza as normas relativas ao primeiro ciclo dos Cursos de Graduação e dá outras providências
1976	Resolução nº 033	CONSUNI	Dispõe sobre a ministração da disciplina <b>Estudo de Problemas brasileiros</b>
1976	Resolução nº 038	CONSUNI	Modifica a Resolução nº 017/74, que fixa o Currículo Pleno da Licenciatura em Filosofia
1986	Resolução nº 028	CEG/CONSEP <sup>48</sup>	Modifica a Resolução nº 038/76, que fixou o Currículo Pleno da Licenciatura em Filosofia
1988	Resolução nº 013	CEG/CONSEP	Reformula a Resolução nº 028/86 da CEG/CONSEP, que modificou a Resolução nº 038/76, e fixa o Currículo de Licenciatura Bacharelado em Filosofia
1990	Resolução nº 003	CEG/CONSEP	Altera o art. 9º da Resolução nº 013/88 da CEG/CONSEP que fixa o Currículo de Licenciatura Bacharelado em Filosofia
1992	Resolução nº 006	CEG/CONSEP	Prorroga o período de transição entre os currículos do curso de Filosofia, fixados pelas Resoluções nº 038/76 – CONSUNI e nº 013/88 – CEG/CONSEP
1992	Resolução nº 023	CEG/CONSEP	Dispõe sobre a inclusão da disciplina <b>Didática Geral</b> nos Currículos dos Cursos de Licenciatura da Universidade do Amazonas
1995	Resolução nº 002	CEG/CONSEP	Cria a disciplina optativa IHF007 – <b>Filosofia da Religião</b> no Curso de Filosofia
1996	Resolução nº 004	CEG/CONSEP	Altera os artigos 1º, 2º, 4º e 6º da resolução nº 013/88 da Câmara de Ensino de Graduação, que fixou o Currículo de Licenciatura Bacharelado em Filosofia
1997	Resolução nº 005	CONSEP	Aprova a alteração de horário do curso de Filosofia para o Turno Noturno
1997	Resolução nº 010	CEG/CONSEP	Consolida as Resoluções nº 013/ - CEG/CONSEP, nº 003/90 - CEG/CONSEP, nº 006/92 - CEG/CONSEP, nº 023/92 - CEG/CONSEP, nº 002/95 - CEG/CONSEP e nº 004/96 - CEG/CONSEP, que reformulam ou alteram o Currículo do Curso de Graduação em Filosofia
2000	Resolução nº 050	CEG/CONSEP	Altera as Resolução nº 10/97 - CEG/CONSEP, que Consolida as Resoluções nº 013/ - CEG/CONSEP, nº 003/90 - CEG/CONSEP, nº 006/92 - CEG/CONSEP, nº 023/92 - CEG/CONSEP, nº 002/95 - CEG/CONSEP e nº 004/96 - CEG/CONSEP, que reformulam ou alteram o Currículo do Curso de Graduação em Filosofia
2001	Parecer nº 492	CNE/CES	Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social,

<sup>46</sup> Antigo Conselho Federal de Educação.

<sup>47</sup> Conselho Universitário da UFAM.

<sup>48</sup> Câmara de Ensino de Graduação/ Conselho de Ensino e Pesquisa

			Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia
2001	Portaria nº 015	PROEG <sup>49</sup>	Reformula o Currículo Pleno do Curso de Filosofia, da Universidade do Amazonas
2001	Resolução nº 013	CEG/CONSEP	Homologa a Portaria 015/2001 – PROEG, de 19.03.2001, que reformula o Currículo Pleno do Curso de Filosofia, da Universidade do Amazonas
2002	Resolução nº 012	CNE/CES	Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia
2005	Decreto nº 5.626	Planalto Federal	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
2012	Resolução nº 015	CEG/CONSEP	Regulamenta o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia/Licenciatura, do Instituto de Ciências Humanas e Letras/ICHL
2018	Resolução nº 100	CEG/CONSEP	Altera a Matriz Curricular do curso de Filosofia/Licenciatura (IH14), versão 2011/1, turno vespertino, do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais - IFCHS.

Fonte: Dossiê UFAM, 1998-2018.

No quadro em questão, podemos acompanhar e observar que o curso de Filosofia sofreu diversas modificações. As alterações no Curso e no Currículo de Filosofia eram em torno da criação ou da reestruturação da Matriz Curricular de acordo com as exigências do Conselho Nacional de Educação, embasada na Resolução CNE/CES nº 12/02, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Filosofia.

No que diz respeito ao movimento da Educação Inclusiva, em 2005, o Estado brasileiro promulga o Decreto nº 5.626 de 2005, que vem regulamentar a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. O respectivo documento vem tornar obrigatório a disciplina de LIBRAS para os cursos de licenciaturas. De acordo com o Decreto nº 5.626/05, em seus dispositivos, expressa a seguinte redação:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º *Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento*, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005, art. 3º, § 1º, grifos nossos).

---

<sup>49</sup> Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFAM.

Nota-se que o Decreto expressa que os cursos de Licenciaturas deverão tornar LIBRAS como disciplina obrigatória no processo de formação inicial, promovendo a inclusão dos educandos com deficiências.

As modificações nos cursos de Licenciaturas, sobretudo de Filosofia, só ocorreram, em 2011, por conta do Decreto supracitado, pois as exigências vieram em forma de Lei, obrigando as IES a alterarem e a incluírem a disciplina em suas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores. Vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de professores (Resoluções nº 9/01 e nº 2/02) não sofreram nenhuma alteração de retificação para a inclusão da disciplina de LIBRAS em seu escopo. O que estamos apontando é que as DCN não fazem nenhuma menção das disciplinas de Educação Especial e de LIBRAS para a formação inicial de professores, sendo assim, os cursos de licenciaturas só incluíram a LIBRAS em suas matrizes curriculares devido à força de lei do Decreto nº 5.626/05.

A partir do Decreto nº 5.626/05, que a UFAM vem se inserindo no movimento da Educação Inclusiva, articulando a formação inicial de professores com a realidade local da sociedade, promovendo a discussão e os estudos no processo de formação de professores para a Educação Básica. No que diz respeito à Educação Especial em sua amplitude, encontramos apenas no curso de Pedagogia da UFAM oferta de disciplina que trata da Educação Especial, a qual é obrigatória. LIBRAS, assim como em outros cursos, também se faz presente na matriz curricular e como disciplina obrigatória (UFAM, 2019). As demais licenciaturas têm priorizado tão somente a oferta de LIBRAS em seus currículos.

### 3.2 O panorama da matriz curricular do curso de Filosofia da UFAC, num percurso histórico de 2008 a 2012

O curso de Filosofia da UFAC foi criado em 2008, tendo 12 anos de funcionamento. Embora, o curso seja jovem comparado ao da UFAM, é de suma importância traçarmos seu percurso curricular para fins de compreensão da construção do curso e da matriz curricular dele.

QUADRO 5 - Ementário da Legislação Curricular de Filosofia da UFAC

ANO	DOCUMENTO	RESPONSÁVEL	DESCRIÇÃO
2008	Resolução nº 16	CONSU	<b>Cria</b> o curso de Filosofia/Licenciatura da Universidade Federal do Acre – <i>Campus Rio Branco</i> e <b>aprova</b> o Projeto Pedagógico
2009	Resolução nº 09	CONSU	Aprovar e Estabelece as Diretrizes para a Formação de Docentes da Educação Básica, em nível superior, dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Acre
2012	Resolução nº 90	CONSU	Homologar a Resolução nº 16, que aprova o Projeto Pedagógico e cria o Curso de Filosofia/Licenciatura da Universidade Federal do Acre – <i>Campus Rio Branco</i> .

2012	Resolução nº 20	CONSU	Aprovar os ajustes no Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Acre – <i>campus</i> Sede
------	-----------------	-------	--

Fonte: PPC da UFAC, 2016.

Como podemos observar, desde a criação do curso e aprovação do Projeto Pedagógico de Filosofia, não houve modificações em sua Matriz Curricular. Desde o início do seu funcionamento, o curso segue com as mesmas normas e descrições para o processo de formação inicial de professores. Isso nos mostra que, mesmo o curso de Filosofia sendo jovem diante do curso de Filosofia UFAM, tem se mostrado atualizado e moderno, acompanhando, assim, as transformações legislativas da Educação Básica. Sobretudo, no que tange à Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Como podemos observar, o movimento da inclusão escolar tem perpassado não só pelo curso de formação em Filosofia como também pelos demais cursos de formação inicial da UFAC, ampliando a discussão por todas as áreas do conhecimento para o processo de inclusão escolar na rede básica de ensino. Ou seja, desde a publicação do Decreto nº 5.626 em 2005 (que trata da LIBRAS) e da Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar em 2008, a UFAC vem acompanhando as transformações sociais e educacionais no que diz respeito à oferta de disciplinas que abordem a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Básica, não se restringindo apenas ao oferecimento da disciplina LIBRA no curso de Filosofia. Oferta também a disciplina Fundamentos de Educação Especial. Por isso, podemos concluir que o curso de Filosofia da UFAC, neste aspecto, está um passo à frente do curso de Filosofia da UFAM por ofertar, além da disciplina LIBRAS, o componente curricular Fundamentos de Educação Especial, a fim de melhorar a formação dos professores de Filosofia e cumprir as exigências dos marcos legais da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

### 3.3 O Plano de Desenvolvimento Institucional( PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura da UFAM

A UFAM tem como instrumento de ações o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pois é um “como instrumento orientador das ações futuras e aferidor de qualidade da gestão, servindo, assim, como substrato para a avaliação institucional, além de representar um compromisso entre a Instituição, o MEC, a comunidade universitária e o restante da sociedade” (UFAM, 2018, p. 27).

E, de acordo com PDI da UFAM (2018, p. 27, grifos nossos),

Trata-se do documento que identifica a filosofia de trabalho da UFAM, a missão a que se propõem, a sua visão, as diretrizes institucionais que orientam suas ações acadêmicas e administrativas, a sua estrutura organizacional, as atividades acadêmicas as quais desenvolve e pretende desenvolver. Contém os planos estratégicos que orientam a atuação da instituição, estruturando-se de forma a contemplar os eixos temáticos essenciais, recomendados pelo MEC, conforme se expõe abaixo:

1. Síntese do Planejamento Estratégico;
2. Perfil Institucional, no qual são abordados: Histórico, Áreas de Atuação Acadêmica, Diretrizes Estratégicas, Missão, Visão, Valores, Princípios, Competências, Mapa Estratégico e Cronograma de execução de Objetivos/Ações;
3. Detalhamento dos Projetos, Quantificação dos Objetivos e Metas – PE UFAM 2016 a 2025;
4. *Projeto Pedagógico Institucional – PPI*;
5. Cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos;
6. Organização e gestão de pessoal;
7. Organização Administrativa;
8. Políticas de Atendimento aos Discentes;
9. Infraestrutura;
10. Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional, e
11. Aspectos Financeiros e Orçamentários.

Todos esses planos estratégicos são essenciais para que a instituição consiga desenvolver suas ações e cumprir suas metas, melhorando não só seus resultados como também a qualidade do serviço ofertado à sociedade.

A construção do PDI tem embasamento nas seguintes aportes jurídicos: Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), Decreto nº 5.773/2006, Lei nº 10.861/2004, Decreto nº 2.494/1998, Decreto nº 5.224/2004; Portaria MEC nº 1.466/2001, Portaria MEC nº 2.253/2001, Portaria MEC nº 3.284/2003, Portaria MEC nº 7/2004, Portaria MEC nº 2.051/2004, Resolução CES/CNE nº 2/1998, Resolução CNE/CP nº 1/1999, Resolução CES/CNE nº 1/2001, Resolução CP/CNE nº 1/2002 (art.7º), Parecer CES/CNE nº 1.070/1999, Portaria MEC nº 4.361/2004, Portarias Normativas nº 1/2007 e Portaria Normativa nº 2/2007. Todos eles regulamentam a oferta de um serviço de qualidade e que esteja atualizado com as transformações sociais referentes à educação inclusiva.

Um dos serviços que a instituição tem se preocupado em oferecer com qualidade diz respeito aos cursos de formação por meio do Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

O PPI da UFAM apresenta os aspectos pertinentes à inserção regional; aos princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição. Considera, ainda, a organização didático-pedagógica da instituição, estabelecendo os critérios gerais para definição de: (1) inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares; (2) oportunidades diferenciadas de integralização curricular; (3) atividades práticas e estágio; (4) desenvolvimento de materiais pedagógicos, e (5) incorporação de avanços tecnológicos (UFAM, 2018, p. 34).

É no PPI que os cursos de formação (bacharelado e licenciatura) devem se orientar para criar e [re]elaborar suas matrizes curriculares de acordo com as necessidades da sociedade.

O PPI é o documento que orienta as licenciaturas quanto a elaboração e a construção do PPC, cujos critérios a serem seguidos são:

- a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996);
- b) as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, nas quais estão definidos o tempo mínimo de duração do curso, os Padrões de Qualidade da formação, com base na flexibilização curricular;
- c) demais regulamentos específicos da Educação Superior, como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010 – Lei nº 10.172/2001, e
- d) normas internas da UFAM aprovadas nos Conselhos Superiores (UFAM, 2018, p. 142).

Notamos que o PPI ressalta a atenção aos documentos nacionais propostos pelo CNE/MEC, que buscam atender às especificidades da Educação Básica por conta das transformações que ocorrem no âmbito escolar. Ou seja,

O Projeto Pedagógico do curso, enquanto instrumento de gestão de cada curso, deve conter as indicações de seu constante aprimoramento e atualização, de modo a acompanhar as mudanças que ocorrem, permanentemente, nas áreas de conhecimento, bem como no mundo do trabalho. Além disso, deverão ser organizados e executados com base em conteúdo que abrangem:

- a) sólida formação geral, vinculada às dimensões epistemológicas e científicas de cada área de conhecimento;
- b) articulação de teorias e práticas, sustentada pelas dimensões política e técnica, mediadas pela ética, e
- c) o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, fazendo interface com os contextos cotidianos.

Cada Projeto deve ter como escopo a busca de uma formação cidadã ativa, crítica, construtiva, criativa, propositiva e reveladora de uma conscientização social, política, estética, ética (UFAM, 2018, p. 143).

Diante disso, é importante apontarmos os principais pontos do PPI para com a questão da elaboração do PPC de licenciatura. No quadro a seguir, apresentaremos a descrição dos aspectos relativos à elaboração do PPC de licenciatura em conformidade as DCNs.

QUADRO 6 - Aspectos para elaboração do PPC de licenciatura conforme o PPI

CARACTERÍSTICA	DEFINIÇÃO	DIMENSÃO
<b>Perfil acadêmico e profissional do egresso</b>	Cada Projeto deve expressar o perfil do egresso de cada curso realizado na UFAM, elaborando projetos que retratem o modo de ser e indiquem uma formação profissional condizente com o campo teórico-investigativo próprio da área de conhecimento do curso, para a plena formação do cidadão contemporâneo. Esse <i>ethos</i> configura o perfil próprio do formando para atuar de modo consequente e	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) a dimensão Política, que se refere à conscientização para uma atuação profissional consequente, crítica e propositiva, concatenada com as transformações que ocorrem, tanto nas sociedades mundial e nacional, quanto nos contextos cotidianos locais e regionais;</li> <li>b) a dimensão Ética que se constitui na educação da vontade para a formação do caráter, de atitudes e valores, fundamentados nos princípios do respeito, da tolerância, da solidariedade humana, e da responsabilidade social;</li> <li>c) a dimensão Técnico-científica e Tecnológica, cujo sentido se refere ao desenvolvimento da capacidade de aprender, de incorporar conceitos e</li> </ul>

	<p>orgânico no mundo do trabalho como elemento ativo e criador, que se situa na <i>práxis</i> social, nos contextos mundial, nacional e regional em que a biodiversidade, as sócio-diversidades, os conhecimentos tradicionais e a sustentabilidade não podem ser ignorados, mas incorporados no sentido de fazer a experiência ética prática.</p>	<p>de assimilar novos conhecimentos técnicos, teóricos e tecnológicos, o que exige a participação dos sujeitos na sua permanente construção. Assim, a Pesquisa e a produção intelectual institucionalizada de conhecimentos assumem papel fundamental, tanto para o desenvolvimento do Ensino, quanto para promover a Extensão mediante os processos de organização, de difusão das conquistas e benefícios, gerados pela pesquisa científica e tecnológica, bem como a comunicação da informação dentro e fora do exercício profissional;</p> <p>d) a dimensão Teórico-metodológica garante, assim, a procedência, a ética e a comparabilidade da produção científica, e</p> <p>e) a dimensão da Formação Humana e Cultural que, na sua amplitude, perpassada pela literatura/poesia/cinema/psicologia/filosofia, se configura uma possibilidade real de romper com as formas, métodos e conteúdos limitadores da emancipação e da dignidade da pessoa humana; dimensão que se constitui em “ética da compreensão humana” (MORIN, 2001, p. 50), como exigência e estratégia de um projeto de educação superior orgânico às necessidades das pessoas humanas de diferentes grupos sociais.</p>
<p><b>Seleção de conteúdos</b></p>	<p>Os cursos de graduação, programas e projetos da UFAM devem fundamentar-se nos pressupostos e objetivos da educação superior nos termos do que reza a Legislação Federal, ao apontar os seus fundamentos na direção da busca de valores e ressignificações, que sustentem políticas de transformação como um acento cultural. Ao preservar-se o caráter nacional da formação superior, conjugado com as necessidades concretas dos contextos em que esta Universidade se situa, constrói-se a identidade própria de cada curso fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nos princípios institucionais definidos no Estatuto e no Regimento Geral da UFAM, bem como nas diretrizes pedagógicas postas no Projeto Pedagógico Institucional. As DCN, que assumem a flexibilidade dos conteúdos, dos métodos e das formas com a regulamentação mínima de desenvolvimento da formação em nível superior, sem o</p>	<p>a) a flexibilização curricular como princípio necessário à definição dos conteúdos (articulados a métodos e formas), ensejando a inovação no âmbito institucional e social em termos da sua autonomia didático-científica, expressada na sua proposta pedagógica;</p> <p>b) a interlocução e convergência de cada área com os diferentes componentes curriculares inerentes às áreas de conhecimento e suas tecnologias;</p> <p>c) a especificidade das ciências próprias de cada área de conhecimento na formação sociocultural, política, ética, estética, científica, literária, filosófica, técnica e tecnológica que fundamentam e implicam a educação, a sistemática do mundo do trabalho, a ação e a auto engagem do profissional de nível superior;</p> <p>d) a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como princípio, necessidade, postura metodológica intencional e desafio de pesquisa do método de integração das ciências, como objeto intencional que deve permear os processos de transmissão/assimilação e produção/reprodução de conhecimentos e de flexibilização de conteúdo, métodos e formas;</p> <p>e) a identidade amazônica, fundamento pessoal, acadêmico e profissional, indispensável estratégia de compreensão do meio em que se está inserido;</p> <p>f) a transversalidade como princípio pedagógico norteador e articulador das diferentes temáticas saberes e práticas educativas implementadoras da educação superior de qualidade;</p> <p>g) a acessibilidade e ações afirmativas como direitos fundamentais humanos, e instrumentos de</p>

	engessamento dos velhos currículos mínimos, impõem desafios à criatividade das Coordenações de Cursos como barreira a qualquer possibilidade de improvisação, descompromisso ou acobertamento da precariedade no novo contexto da flexibilização curricular.	efetivação do princípio de igualdade no âmbito acadêmico; e h) a Educação Interprofissional que “mais profissões aprendem sobre os outros, com os outros e entre si, para possibilitar a colaboração eficaz e melhorar os resultados na saúde” (OMS, 2010, p.10).
<b>Princípios metodológicos</b>	Universidade conceituada como instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, de domínio e cultivo do saber humano, cuja principal característica é a produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional (Art.52 LDBEN/1996), deve construir, coletivamente, o modelo pedagógico para inspirar o desenvolvimento da formação requerida.	a) uma amplitude que abrange além do como fazer e do como saber, os conceitos já consolidados e a instauração de novos, as relações que o professor estabelece com sua área de conhecimento, a relação pedagógica no processo educativo, sua compreensão do mundo, seus valores, suas atitudes e sua ética profissional, como sentido que dá à sua profissão (PIMENTA, 2004); b) uma postura metodológica fundamentada, dinâmica e historicamente, na interdisciplinaridade como princípio, como problema e como necessidade, na problematização, análise e síntese da prática social, na relação teoria-prática-ação-reflexão-ação e na validade ética do trabalho; c) uma disposição para o diálogo com o cuidado que ele exige, ante às potencialidades dos sujeitos envolvidos no ato educativo, às determinações do objeto da formação e da realidade sensível; d) processos inter e transdisciplinar de construção, elaboração superior, criação, recriação e difusão de saberes, e e) conflitos e confrontos de saberes estabelecido pela e na relação universidade/sociedade/grupos sociais - professor/aluno - objeto/método.

Fonte: UFAM, 2018, p. 143-148.

Notamos que o PPI é taxativo no que tange ao acompanhamento das transformações e das mudanças que ocorrem na Educação Básica, pois a articulação formação inicial e a realidade escolar são essenciais para que alcancemos uma Educação de qualidade.

Vale destacar que o PPC de Filosofia da UFAM deve ser construído e elaborado de acordo com os objetivos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que é “um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico, que norteia as práticas acadêmicas da instituição, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão, objetivos gerais e específicos” (UFAM, 2018, p. 131), ou seja, o PPI é um documento orientador e projetivo para com as elaborações dos PPCs de formação (Bacharelado e Licenciatura). O PPI foi preliminarmente pensado em 2006, sendo concluído no ano de 2007, agregando-o ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que é documento que tem como filosofia “[...] a missão a que se propõem, a sua visão, as diretrizes institucionais que orientam suas ações

acadêmicas e administrativas, a sua estrutura organizacional, as atividades acadêmicas as quais desenvolve e pretende desenvolver” (UFAM, 2018, p. 27).

De acordo com o PDI, a UFAM possui 80 cursos na capital, distribuídos da seguinte forma, 31 cursos de licenciaturas e 49 cursos de bacharelados, todos esses cursos ofertam a disciplina de LIBRAS na matriz curricular como obrigatória quanto optativa. Dos cursos de formação de professores, é 100% a oferta da disciplina de LIBRAS, todas constam como obrigatória. No que tange à Educação Especial, encontramos somente no curso de Pedagogia, ou seja, há forte indício da invisibilidade da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no processo de formação inicial de professores.

Salientamos que não se encontrou políticas voltadas para a formação docente que esteja articulada com a Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão no PDI da UFAM. O que se tem são políticas afirmativas voltada para acessibilidade e para a Educação Inclusiva na graduação, isto é, as ações são para as pessoas com necessidades especiais tenham acesso à universidade e, por isso, a UFAM tem trabalhado na acessibilidade deles do ponto de vista de acesso nas estruturas como na questão do ingresso nos cursos de Graduação. As políticas de inclusão ainda não fazem parte da realidade dos cursos de Graduação no que diz respeito à disciplina para formar o professor para atuar na Educação Básica e saber lidar com futuros alunos especiais, que hoje têm acesso às escolas públicas. A política de inclusão e permanência da UFAM possui os seguintes órgãos (2018, p. 165):

- Núcleo Eu Apoio, espaço universitário de apoio ao servidor, professor e aluno com deficiência;
- Comissão Permanente de Verificação de Pessoas com Deficiências;
- Comissão Permanente de Avaliação Socioeconômica;
- Comissão de verificação de auto declaração Étnico-Racial.

Diante disso, notamos que, no PDI e no PPI, as políticas de inclusão estão voltadas somente para as questões de Ações Afirmativas, no que diz respeito às pessoas com deficiências que ingressam na IES e, no que tange à política de formação de professores na perspectiva da inclusão escolar, é uma questão invisível ou inexistente, pois, apesar de os documentos legais como a LDBEN (1996), o PNE (2014) e as diretrizes curriculares de formação inicial indicarem para o processo inclusivo dos alunos com deficiência, não é notório ações sobre o tema nos documentos institucional da UFAM, o que aponta uma ausência de tratativas para com a questão e, possivelmente, falta de preocupação com a formação docente neste tema.

### 3.4 O PDI, PPI e PPC de Licenciatura da UFAC

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFAC é “o instrumento legal de planejamento e gestão que reflete o atual estágio da Instituição no contexto nacional da política de Educação Superior” (UFAC, 2015, p. 9). Assim como da UFAM, o PDI da UFAC tem o objetivo de planejar e de propor ações de melhorias dos serviços ofertados por ela. Ou seja,

[...] tem-se como pressuposto que os planos se constituem numa atividade/processo acadêmico-administrativo dinâmicos para além das determinações legais, com a finalidade de expandir o horizonte da administração/gestão, à medida que envolve uma diversidade de atores institucionais com a incumbência de aprovar prioridades futuras (UFAC, 2015, p. 9).

Todas as ações que venham ser desenvolvidas devem priorizar não só o presente como o futuro, pois é por meio dos planos de estratégias que a instituição irá corrigir e melhorar a oferta de seus serviços, seja administrativo, gestão ou pedagógicos, voltado para a formação de professores. Com isso, o PDI tem como plano de estratégia de melhoria do planejamento pedagógico o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) para fins de “desempenhar sua finalidade no cenário educacional, em conformidade com o cumprimento de sua missão institucional, seus valores e alcance de sua visão [...]” (UFAC, 2015, p. 34).

O PPI tem como base filosófica,

- Busca permanente de um padrão de excelência para se tornar uma universidade de referência internacional sobre os saberes amazônicos;
- Intercâmbio com outras universidades da Amazônia brasileira e internacional (Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela), visando ao fortalecimento dos saberes;
- Ênfase na interdisciplinaridade como forma de integração das disciplinas específicas, *enfocando a complexidade como fenômeno educativo*.
- Incentivo à inovação tecnológica, à capacitação profissional e à qualificação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento da sociedade;
- Busca do diálogo permanente com a sociedade, através da cooperação com as diferentes comunidades e grupos sociais;
- *Promoção permanente da justiça social e da igualdade de oportunidades para todos, como cidadãos de direitos e deveres* (UFAC, 2015, p. 34, grifos nossos).

Conforme as bases filosóficas do PPI, a UFAC tem o compromisso com a qualidade dos serviços ofertados para com a sociedade, assim como para a compreensão dos fenômenos sociais, inclusive para a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, buscando sempre romper a barreira da exclusão e da desigualdade social na sua complexidade. Isso compreendemos na política de Graduação que tem o objetivo de estabelecer do “lugar de produção e (re)construção de conhecimentos, com vistas à formação do profissional cidadão

com autonomia profissional e capacidade de intervir e contribuir, criativa e efetivamente, com sua área profissional e com a sociedade como um todo” (UFAC, 2015, p. 35).

E como meta para elevar a qualidade dos cursos de formação, tem como estratégia a meta 4,

**Estratégia 4.1** *Promoção da reforma curricular dos cursos de licenciatura e do estímulo à renovação pedagógica*, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a propiciar aos graduandos qualificações necessárias para conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos, combinando formação geral e específica com a prática didática, promovendo os princípios do respeito aos direitos humanos, à *diversidade* e à sustentabilidade socioambiental (UFAC, 2015, p. 52, grifos nossos).

A preocupação da UFAC é de sempre acompanhar as transformações que ocorrem na rede básica de ensino, que dizem respeito à formação inicial de professores. Articula sempre a matriz curricular de formação inicial com os currículos da Educação Básica, uma articulação necessária e relevante para aproximar formação inicial da realidade escolar, a qual o futuro professor tenha o conhecimento da real situação escolar e que tenha capacidade de conduzir o processo pedagógico com êxito, ainda mais se tratando do contexto da inclusão escolar.

Para dar conta da meta 4 e estratégia 4.1 do PPI, no que diz respeito à reforma curricular dos cursos de licenciatura, a UFAC, em 05 de fevereiro de 2009, aprova a Resolução nº 09 pelo Conselho Universitário (CONSU), que estabelece as Diretrizes para a Formação de Docentes da Educação Básica, em nível superior, dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Acre, tendo, como base para a formulação dos PPC, os respectivos aportes jurídicos: a Lei nº 9.394/96; a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. E, de acordo com o art. 8º da Resolução nº 09, “deve ser incluída, como componente curricular obrigatório, nos currículos de todos os Cursos de Licenciatura desta IFES, disciplina que contemple conhecimentos de Educação Especial” (UFAC/CONSU, 2009, p. 6).

Ressaltamos que a UFAC possui 44 cursos de Graduação, sendo 23 cursos de Bacharelado e 21 cursos de Licenciaturas. Os 44 cursos de Graduação possuem a LIBRAS em suas Matrizes Curriculares, sendo que somente nos *cursos de licenciatura* ofertam LIBRAS como *disciplina obrigatória*, nos cursos de Bacharelado ela é optativa ou eletiva. Outro ponto comum entre os cursos de licenciatura da citada instituição é que todos ofertam a disciplina de Educação Especial na formação inicial de professores para a Educação Básica.

As disciplinas de LIBRAS e de Educação Especial devem ser elementos obrigatórios nos PPCs de cursos de Licenciaturas, ou seja, no curso de formação em Filosofia as duas

disciplinas são ofertadas obrigatoriamente para fins de acompanhar o movimento da Educação Inclusiva.

A importância do oferecimento das duas disciplinas, tanto de LIBRAS quanto de Educação Especial no curso de formação inicial, devem ir além das limitações do corpo no que tange a deficiência humana, considerando as potencialidades dos educandos com deficiências. Isto é, envolve questões de inclusão, de ética, do cuidado pelo outro, de humanização e de responsabilidade para com todos. Não é apenas um olhar para a deficiência ou para a limitação do educando, mas de olhar para o processo de desenvolvimento que cada um obtém por meio de um currículo flexivo, em que o professor tenha a capacidade incluir este educando com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

### 3.5 Estruturação dos PPCs de Filosofia UFAM e UFAC: semelhanças e diferenças

O movimento da Educação Inclusiva é um movimento internacional que busca o enfrentamento da desigualdade escolar. É uma dessas desigualdades é a exclusão no ambiente escolar que tendem a diminuir por meio da inclusão. A Inclusão Escolar não tem sido uma tarefa fácil, pois um dos elementos para que isso ocorra e como vem ocorrendo é via a formação inicial de professores. É neste movimento da inclusão que vamos analisar e compreender a [re]estruturação do PPC de Filosofia da UFAC. Como o processo de inserção da Educação Especial se deu e como esta disciplina tem sido trabalhada na formação docente em Filosofia? Vale destacar que o curso de Filosofia do UFAC foi criado no ano de 2008. Em 2009, o Departamento de Filosofia da UFAC, por meio do colegiado, apresentou a proposta do PPC de Filosofia, que vai ao encontro das exigências das legislações em vigor no ano corrente da [re]estruturação da Matriz Curricular de Filosofia.

O Departamento de Filosofia da UFAC teve por base e justificativa as seguintes legislações para [re]elaboração do PPC:

- Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 03 de abril de 2001;
- Resolução CNE/CES 12/2012, de 13 de março de 2002;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002;
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005;
- Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007;
- Resolução nº 2, de 18 de junho de 2008;
- Resolução nº 09, de 05 de fevereiro de 2009 e
- Ata da Assembleia Departamental de Filosofia e Ciências Sociais, realizada em 17 de outubro de 2007.

Os documentos em destaque são documentos nacionais que descrevem a formação inicial de professores e a obrigatoriedade da disciplina de LIBRAS nos cursos de Licenciaturas. De acordo com o PPC de Filosofia da UFAC:

*[...] as mudanças resultantes do advento da LDB estabeleceram novas preocupações educativas. Entre tais consequências, os novos parâmetros curriculares nacionais destacam os temas transversais que pretendem contribuir, pela ação do conhecimento, da reflexão filosófica, das discussões e dos esclarecimentos de questões sociais, dentre outros aspectos afins, para a formação do cidadão crítico, ativo, solidário e participativo, capaz de intervir na realidade social modificando-a para atender às necessidades especificamente humanas (UFAC, 2008, p. 17, grifos nossos).*

Compreendemos que uma das questões presente na [re]estruturação da Matriz Curricular do curso de Filosofia da UFAC é o atendimento para com esta nova demanda presente no seio escolar, que são as pessoas com deficiência. Atender às necessidades especificamente humanas é atender às necessidades especiais das pessoas com deficiência. Ou seja,

*[...] a filosofia cumpre o seu papel histórico e é reconhecida enquanto instrumento questionador e transformador da realidade social, tendo por base as ações éticas e justas.*

*Então, para atender às exigências postas pela legislação, os docentes que atuam no ensino básico necessitam adquirir, com a urgência que o problema requer, novas bases teóricas e metodológicas, para que a sua prática educativa se faça eficaz.*

*É este o contexto [...] novas perspectivas de ação educativa, colocando-a diante da possibilidade de participar da formação do profissional para atuar na educação básica. Formar profissionais nos quais prevaleça a competência filosófica, científica, didática e uma ampla visão da realidade social, econômica e política, é o grande objetivo da universidade. Ao Formarmos recursos humanos adequados às novas tendências e perfis profissionais, estaremos participando do desenvolvimento social e cultural do nosso Estado e colocando a ciência e a filosofia a serviço da sociedade [...] (UFAC, 2008, p. 18, grifos nossos).*

Com esta estruturação, no quadro a seguir poderemos ter uma visão real e completa do Matriz Curricular de Filosofia da UFAC.

QUADRO 7 - Matriz Curricular de Filosofia da UFAC.

1º Período			
Código	Disciplinas	Créditos	Carga Horária
CFCH 360	História da Filosofia Antiga I	4-0-0	60 h/a
CFCH 362	Pesquisa Filosófica I	2-1-0	60 h/a
CFCH 018	Sociologia I	4-0-0	60 h/a
CELA 178	Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional	4-0-0	60 h/a
CELA 068	Investigação e Prática Pedagógica VIII	1-2-0	75 h/a
	Atividades Complementares		25h/a
<b>Carga horária</b>		<b>15-3-0</b>	<b>340h/a</b>
2º Período			
CFCH 361	História da Filosofia Antiga II	4-0-0	60 h/a
CFCH 363	Lógica I	4-0-0	60 h/a

CFCH 005	Antropologia I	4-0-0	60 h/a
CFCH 003	Psicologia I	4-0-0	60 h/a
CELA 007	Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino III	4-0-0	60 h/a
CELA 675	Organização Curricular e Gestão da Escola	4-0-0	60 h/a
	Atividades Complementares		25 h/a
<b>Carga horária</b>		<b>24-0-0</b>	<b>385 h/a</b>
<b>3º Período</b>			
CFCH 365	História da Filosofia Medieval I	4-0-0	60 h/a
CFCH 364	Lógica II	4-0-0	60 h/a
CFCH 367	Teoria do Conhecimento I	4-0-0	60 h/a
CFCH 373	Ética I	2-1-0	60 h/a
CELA 208	Psicologia da Educação XII	4-0-0	60 h/a
CELA 069	Investigação e Prática Pedagógica IX	0-2-0	60 h/a
	Atividades Complementares		25 h/a
<b>Carga horária</b>		<b>18-3-0</b>	<b>385 h/a</b>
<b>4º Período</b>			
CFCH 366	História da Filosofia Medieval II	4-0-0	60 h/a
CFCH 368	Teoria do Conhecimento II	4-0-0	60 h/a
CFCH 370	Filosofia no Ensino Médio I	2-1-0	60 h/a
<b>CELA 059</b>	<b>Fundamentos da Educação Especial</b>	<b>4-0-0</b>	<b>60 h/a</b>
CELA 212	Didática Aplicada	2-1-0	60 h/a
CFCH 374	Ética II	2-1-0	60 h/a
	Atividades Complementares		25 h/a
<b>Carga horária</b>		<b>18-3-0</b>	<b>385 h/a</b>
<b>5º Período</b>			
CFCH 371	História da Filosofia Moderna I	4-0-0	60 h/a
CFCH 000	Optativa I	4-0-0	60 h/a
CFCH 379	Filosofia no Ensino Médio II	2-1-0	60 h/a
CFCH 377	Filosofia Política	4-0-0	60 h/a
CELA 115	Estágio Supervisionado I	0-0-2	90 h/a
	Atividades Complementares		25 h/a
<b>Carga horária</b>		<b>14-1-2</b>	<b>355 h/a</b>
<b>6º Período</b>			
CFCH 372	História da Filosofia Moderna II	4-0-0	60 h/a
CFCH 000	Optativa II	4-0-0	60 h/a
CFCH 375	Filosofia da Ciência	2-1-0	60 h/a
CFCH 385	Estética	2-1-0	60 h/a
CFCH 275	Filosofia da Linguagem	4-0-0	60 h/a
CELA 116	Estágio Supervisionado II	0-0-2	90 h/a
	Atividades Complementares		25 h/a
<b>Carga horária</b>		<b>16-2-2</b>	<b>415 h/a</b>
<b>7º Período</b>			
CFCH 381	História da Filosofia Contemporânea I	4-0-0	60 h/a
<b>CELA 745</b>	<b>Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS</b>	<b>2-1-0</b>	<b>60 h/a</b>
CFCH 388	Epistemologia das Ciências Humanas	4-0-0	60 h/a
CFCH 000	Optativa III	4-0-0	60 h/a
CELA 117	Estágio Supervisionado III	0-0-2	90 h/a
	Atividades Complementares		25 h/a
<b>Carga horária</b>		<b>14-1-2</b>	<b>355 h/a</b>
<b>8º Período</b>			
CFCH 382	História da Filosofia Contemporânea II	4-0-0	60 h/a
CFCH 380	História da Filosofia no Brasil	2-1-0	60 h/a
CFCH 389	Filosofia da Mente	2-1-0	60 h/a
CFCH 383	Filosofia Geral: Problemas Metafísicos	4-0-0	60 h/a
CELA 118	Estágio Supervisionado IV	0-0-3	135 h/a
	Atividades Complementares		25 h/a
<b>Carga horária</b>		<b>12-2-3</b>	<b>400 h/a</b>

<b>Carga Horária Total</b>	<b>Disciplinas Atuais</b>	<b>131-15-9</b>	<b>3.020 h/a</b>
----------------------------	---------------------------	-----------------	------------------

Fonte: UFAC, 2015, p. 31-34.

Partindo do quadro em questão, em que apresentamos a Matriz Curricular do Curso de Filosofia da UFAC, a respectiva matriz se estrutura em *habilidade e competência*<sup>50</sup> na área específica da formação em Filosofia, assim como no *conhecimento* de questões pedagógica (neste caso específico da pesquisa, a Educação Especial), para o processo de ensino-aprendizagem no que tange à Filosofia para o ensino médio, sobretudo, no atendimento para o educando com deficiência inserido em sala de aula.

No que diz respeito às disciplinas que tratam das questões da Educação Especial na formação docente, identifica-se as seguintes disciplinas: Fundamentos de Educação Especial no 4º período e a LIBRAS no 7º período, ambas como obrigatórias no processo de formação de professores em Filosofia. As disciplinas em questão seguem as seguintes ementas:

QUADRO 8 - Ementas das disciplinas de Fundamentos da Educação Especial e LIBRAS do curso de Filosofia da UFAC.

<b>DISCIPLINA</b>	<b>PERÍODO OFERTADO</b>	<b>EMENTA</b>
Fundamentos de Educação Especial	4º	Caracterização, conceito e objetivos da Educação Especial. Aspectos filosóficos, princípios norteadores e modalidades de atendimento. Abordagens didáticas para pessoas necessidades educacionais especiais.
LIBRAS	7º	Utilização instrumental da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e seu uso em contextos reais de comunicação com a pessoa surda. Conhecimento específico acerca dos aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos da LIBRAS. Fundamentos legais do ensino da LIBRAS.

Fonte: UFAC, 2015.

As disciplinas em questão seguem com o propósito de promover os conhecimentos e as habilidades dos docentes em formação para atuarem com o público-alvo da Educação

---

<sup>50</sup> Competências e Habilidades - Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento; - Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política; - Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica; - Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais; - Percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político; .Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos. - Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira. - Competência na utilização da informática (BRASIL, 2001, p. 3).

Especial. As ementas versam sobre as questões norteadoras sobre a Políticas de Educação Especial e as modalidades de ensino em que estão inseridas estas demandas.

Quanto ao PPC de Filosofia da UFAM, recentemente, no ano de 2018, passou por uma nova reformulação. Sua aprovação se deu por meio da Resolução CEG/UFAM nº 100/18. De acordo com a resolução, a [re]estruturação do Matriz Curricular em Filosofia teve os respectivos embasamentos legais.

- Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional;
- Resolução CNE/CES nº 12/2012, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o curso de Filosofia;
- Resolução CNE/CES nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- Resolução nº 013/90 - CONSEP, de 18 de dezembro de 1990, que Estabelece Normas para a Elaboração e Reformulação de Currículos;
- Resolução nº 015/2013 – CEG/CONSEPE, de 12 de abril de 2012, que regulamenta o Projeto Pedagógico curso de Filosofia/Licenciatura (IH14), turno diurno, do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais - IFCHS;
- Atas das reuniões do Núcleo Docente Estruturante, realizada em 16/08/2018, do Colegiado do Departamento de Filosofia, realizada em 30/08/2018, constante nos autos do processo;

O que encontramos em comum na [re]elaboração dos PPCs tanto da UFAM quanto da UFAC são as DCN de formação em Filosofia e a LDBEN. Temos também as diretrizes voltadas para formação geral de professores, embora cada curso tenha utilizado documentos que estavam em vigor conforme o período da [re]estruturação dos seus respectivos PPCs. No quadro a seguir, podemos ter uma visão geral da Matriz Curricular de Filosofia da UFAM.

QUADRO 9 - Matriz Curricular de Filosofia da UFAM.

CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA
<b>1º Período</b>			
IHF044	Filosofia I	4.4.0	60 h/a
IHE080	Francês Especial I	4.4.0	60 h/a
IHF152	História da Filosofia Antiga I	4.4.0	60 h/a
IHF048	Leitura e Redação de Textos Filosóficos I	4.4.0	60 h/a
IHP184	Língua Portuguesa I	4.4.0	60 h/a
<b>Subtotal</b>		<b>20.20.0</b>	<b>300 h/a</b>
<b>2º Período</b>			
IHF045	Lógica I	4.4.0	60 h/a
IHF016	Teoria do Conhecimento I	4.4.0	60 h/a
IHF172	História da Filosofia Medieval I	4.4.0	60 h/a
IHE085	Francês Especial II	4.4.0	60 h/a
IHF049	Leitura e Redação de Textos Filosóficos II	4.4.0	60 h/a
<b>Subtotal</b>		<b>20.20.0</b>	<b>300 h/a</b>

3º Período			
IHF192	História da Filosofia Moderna I	4.4.0	60 h/a
IHS011	Sociologia I	4.4.0	60 h/a
FEF022	Psicologia da Educação II	4.4.0	60 h/a
IHF052	Prática Integrada I	6.2.4	150 h/a
<b>Subtotal</b>		<b>18.14.4</b>	<b>330 h/a</b>
4º Período			
IHF212	História da Filosofia Contemporânea I	4.4.0	60 h/a
IHF127	Ética I	4.4.0	60 h/a
FET121	Didática Geral	4.4.0	60 h/a
IHF054	Prática Integrada II	6.2.4	150 h/a
<b>Subtotal</b>		<b>18.14.4</b>	<b>330 h/a</b>
5º Período			
IHF053	Filosofia Política I	4.4.0	60 h/a
IHF047	Estética I	4.4.0	60 h/a
FEA011	Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico	4.4.0	60 h/a
IHF059	Prática Integrada III	6.2.4	150 h/a
IHF056	Metafísica I	4.4.0	60 h/a
<b>Subtotal</b>		<b>23.15.8</b>	<b>465 h/a</b>
6º Período			
IHF061	Trabalho de Conclusão de Curso I	5.1.4	135 h/a
IHF060	Estágio Curricular Supervisionado I	5.1.4	135 h/a
IHF058	Filosofia da Ciência I	4.4.0	60 h/a
IHF063	Prática Integrada IV	6.2.4	150 h/a
<b>Subtotal</b>		<b>24.12.12</b>	<b>540 h/a</b>
7º Período			
IHF064	Trabalho de Conclusão de Curso II	5.1.4	135 h/a
IHF062	Estágio Curricular Supervisionado II	5.1.4	135 h/a
<b>IHP123</b>	<b>Língua Brasileira de Sinais</b>	<b>4.4.0</b>	<b>60 h/a</b>
<b>Subtotal</b>		<b>14.6.8</b>	<b>330 h/a</b>
8º Período			
IHF067	Trabalho de Conclusão de Curso III	5.1.4	135 h/a
IHF066	Estágio Curricular Supervisionado III	5.1.4	135 h/a
<b>Subtotal</b>		<b>10.2.8</b>	<b>270 h/a</b>
<b>Carga Horária Total</b>	<b>Disciplinas Atuais</b>	<b>142.102.40</b>	<b>2.730 h/a</b>

Fonte: UFAM, 2018, p. 5.

De acordo com a Matriz Curricular apresentado, mesmo com [re]estruturação recente, encontramos somente a oferta da disciplina de LIBRAS no 7º período como obrigatória no processo de formação de professores em Filosofia.

QUADRO 10 - Ementa da disciplina de LIBRAS do curso de Filosofia da UFAM

DISCIPLINA	PERÍODO OFERTADO	EMENTA
LIBRAS	7º	Histórias de surdos; noções de língua portuguesa e linguística; parâmetros em libras; noções linguísticas de libras; sistema de transcrição; tipos de frases em libras; incorporações 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 objetos;

	valores monetários; compras; vendas; medidas, meios de transporte, estados do Brasil e suas culturas; diálogos.
--	---

Fonte: UFAM, 2018.

A oferta da disciplina de LIBRAS, conforme o quadro, segue as exigências do Decreto nº 5.626/05, em que é obrigatório no processo de formação de professores para a rede de Educação Básica. A LIBRAS, como podemos notar na ementa apresentada, tem o objetivo de atender a um determinado público-alvo da Educação Especial que são as pessoas com surdez.

O Departamento, se embasando na Resolução CNE/CES nº 02/2015 que revogou Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (utilizada pelo UFAC), não levou em consideração o art. 3º que expressa,

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:  
II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p. 4-5, art. 3º, §5º, inciso II, e §6º, inciso I, II, III, IV, V, VI, grifo nosso).

Na matriz curricular de 2018, de acordo com a Resolução nº 2/15, só foi mantida a disciplina LIBRAS como formar de ampliação e aperfeiçoamento na formação inicial. Salientamos que a LIBRAS atende somente a um público-alvo em meio a tantos outros preconizado na Política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar.

A Resolução CNE/CES nº 02/2015 não só define as DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (cursos de Licenciatura) como também para os cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura, ou seja, a nova DCN traz “um elemento novo em relação à anterior, pois juntamente com a formação

inicial procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional” (VOLSI, 2016, p. 1505).

A Resolução CNE/CES nº 02/2015, expressa:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica [...], a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, art. 3º, grifos nossos).

Observamos que o documento reafirma a ideia de contextualizar a formação de professor com a realidade escolar, ou seja, com a Educação Básica. Um dos grandes desafios e barreiras enfrentados pelo Departamento Filosofia é a articulação entre formação inicial de professores com a realidade Educação Básica, encurtando o espaço Educação Superior e a Educação Básica. A proposta de criar ou reestruturar o PPC é sempre o diálogo com a realidade escolar.

### 3.5.1 Estudo Comparativo do PPC de Filosofia da UFAM e da UFAC acerca da inserção da Educação Especial no processo formativo do professor em Filosofia

Para fins compreensão de como as IES tanto da UFAM quanto da UFAC [re]estruturaram seus PPCs para o processo da inclusão escolar por meio da formação de professores para a Educação Básica, foi imprescindível realizamos o trajeto panorâmico das Matrizes Curriculares do Curso de Filosofia destas IES conforme as seções 3.1 e 3.2 discutidas anteriormente. Diante disso, apresentaremos, a seguir, um quadro para comparar a estrutura da organização dos PPC de Filosofia da UFAC com o da UFAM, com o objetivo de identificar como cada IES reestruturou sua Matriz Curricular de acordo com as DCN, tanto de Filosofia quanto de formação inicial geral.

## QUADRO 11 - Quadro Comparativo da Estruturação dos PPCs de Filosofia UFAM e

UFAC

<b>PPC de FILOSOFIA</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	
<b>UFAC - 2008</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- buscar desenvolver sistematicamente, no estudante, o raciocínio filosófico, capacitando-o a formular e propor soluções para os problemas nos diversos campos do conhecimento;</li> <li>- analisar, compreender e sistematizar os escritos dos clássicos da filosofia e das ciências humanas, de acordo com os procedimentos científicos;</li> <li>- instrumentalizar o estudante de forma a que o mesmo seja capaz de empreender a elaboração escrita de trabalhos de pesquisa e afins;</li> <li>- capacitar o estudante de modo a levá-lo ao exercício de uma consciência filosófica crítica sobre a realidade humana e sobre as questões sociais, econômicas e políticas do mundo que o cerca;</li> <li>- valorizar o diálogo e a argumentação, para contrastar e debater diferentes pontos de vista atinentes aos estudos filosóficos;</li> <li>- conhecer e valorizar a importância da ação humana livre e responsável;</li> <li>- adotar atitudes críticas relativas às questões que se impõem na modernidade;</li> <li>- valorizar as iniciativas que têm como meta a construção de uma sociedade mundial baseada no respeito aos direitos humanos individuais e coletivos, na convivência pacífica e na preservação dos nossos bens culturais e ambientais;</li> <li>- utilizar o diálogo bem fundamentado, para contrastar e debater diferentes pontos de vista.</li> <li>- conhecer as diferentes etapas e modalidades da educação, observando os princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem a competência como concepção nuclear na orientação do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e a pesquisa, como foco no processo de ensino-aprendizagem, uma que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobiliza-los para a ação, como empreender o processo de construção do conhecimento.</li> </ul>
<b>UFAM - 2018</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- formar professores de filosofia, isto é, profissionais capazes de pesquisar e ensinar a apropriação de conceitos filosóficos, bem como desenvolver nos alunos habilidades discursivas orais e escritas, instrumentos indispensáveis à reflexão crítica;</li> <li>- fornecer a fundamentação teórica e técnica necessárias ao exercício da docência na área de Filosofia;</li> <li>- desenvolver a autonomia acadêmica para a busca do saber, desenvolvimento de atividades colaborativas estimulando competências relacionadas à comunicação, organização e planejamento.</li> </ul>
<b>PERFIL PROFISSIONAL</b>	
<b>UFAC - 2008</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- uma sólida formação em História da Filosofia, através dos principais temas, problemas e sistemas filosóficos;</li> <li>- capacidade para trabalhar a História da Filosofia com estudantes do ensino fundamental e médio;</li> <li>- exercício da prática pedagógica e dos métodos de ensino;</li> <li>- análise, de forma crítica e segura, acerca dos aspectos vinculados à razão, ao conhecimento e à realidade, observando-se suas características sociais, históricas e políticas;</li> <li>- habilidade na escrita, leitura, compreensão e análise de textos filosóficos;</li> <li>- conhecimento das técnicas de elaboração de projetos de pesquisa, promovendo o debate interdisciplinar com outras áreas;</li> <li>- domínio e segurança no uso das novas tecnologias em sala de aula, como sejam o videocassete, a televisão e o computador;</li> <li>- desenvoltura e domínio dos temas a serem abordados em sala-de-aula, primando pela formação de uma consciência crítica criteriosa acerca dos eventos em estudo;</li> <li>- habilidade para despertar, nos mais jovens, o interesse pela reflexão filosófica e pelo pensamento questionador e crítica em relação à sociedade na qual estão inseridos;</li> <li>- conhecimento das técnicas de elaboração de planejamento da prática pedagógica;</li> <li>- constante atualização acerca dos temas trabalhados em sala de aula, bem como, acerca dos meios sobre como trabalhá-los.</li> </ul>

UFAM - 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sólida formação de história da Filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere.</li> <li>- Ser consciente e comprometido com a qualidade de seu trabalho e conhecer a amplitude de sua atuação profissional;</li> <li>- Dominar o conhecimento da realidade em que está inserido, para ser capaz de melhor interferir nessa realidade;</li> <li>- Adquirir competência didático-pedagógica e teórico-metodológica para o ensino da Filosofia e para a pesquisa em Filosofia, numa perspectiva dialético dialógica, sem apresentar a Filosofia como corpo doutrinário, ideológico ou dogmático.</li> </ul>
<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>	
UFAC - 2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de relacionar a reflexão filosófica com a promoção da cidadania, da ética, da justiça e dos direitos humanos.</li> <li>- Capacidade de conhecer e valorizar a importância das ações humanas livres e responsáveis.</li> <li>- Capacidade de valorizar as iniciativas que visam à construção de uma sociedade mundial baseada no respeito aos direitos humanos individuais e coletivos, na convivência pacífica e na defesa dos recursos naturais.</li> <li>- Competência técnica e científica para a transmissão dos conteúdos significativos da filosofia.</li> <li>- Capacidade para analisar, interpretar e comentar textos filosóficos e científicos.</li> <li>- Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira.</li> <li>- Competência na utilização da informática.</li> </ul>
UFAC – 2008 Resolução CNE/CES nº 1/2002	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cultura geral e profissional.</li> <li>- conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, <b>ai incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais</b> e as das comunidades indígenas.</li> <li>- conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação.</li> <li>- conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino.</li> <li>- conhecimento pedagógico.</li> <li>- conhecimento advindo da experiência.</li> </ul>
UFAM - 2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;</li> <li>- Capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;</li> <li>- Capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;</li> <li>- Compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;</li> <li>- Percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;</li> <li>- Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos;</li> <li>- Capacidade de leitura e compreensão de textos filosóficos em língua estrangeira;</li> <li>- Competência na utilização da informática;</li> <li>- Desenvolver atitude de construção do conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigativa e criativa, promovendo a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizar a produção filosófica;</li> <li>- Desenvolver o sentido de Universidade como instituição social e não como organização social, contemplando as diversas transversalidades entre ensino, pesquisa e extensão; - Desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos para a avaliação permanente de processos de formação;</li> </ul>

**Fonte:** extraído dos PPCs de Filosofia da UFAC (2009) e da UFAM (2018).

Ambos os PPCs em tela apresentam e preconizam as estruturas descritas na Resolução CNE/CES nº 12/02, que estabelece as DCN de Filosofia. Os cursos atendem às exigências para a formação básica em Filosofia. A diferenciação encontrada nas propostas dos PPCs das IES está nas *competências e habilidades*. O PPC de Filosofia da UFAC não só cumpre as exigências

expressas pela Resolução CNE/CES nº 12/02, como também introduz as *competências e habilidades* da Resolução CNE/CES nº 01/02, que institui as DCN para a formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

De acordo com Resolução CNE/CES nº 01/02, as competências são compreendidas:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação (BRASIL, 2002, art. 6º, inciso VI, § 3º, grifos nossos).

Note-se que a incorporação desta competência na Matriz Curricular do curso de Filosofia da UFAC possibilitou a inclusão do conteúdo da Educação Especial no processo de formação inicial docente desta IES. Mesmo a Resolução CNE/CES nº 12/02 não preconizando as competências para o processo de inclusão dos conhecimentos acerca das pessoas com deficiências, a UFAC, por meio do Departamento de Filosofia, exerce o direito da autonomia preconizando na CF/88, em seu dispositivo, Art. 207. “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p. 72), e na LDBEN, art. 53, § 1º, que garante “[...] a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, [...], sobre: *I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; [...]; III - elaboração da programação dos cursos*” (BRASIL, 1996, art. 53, § 1º, grifos nossos).

Por esta razão, o Departamento de Filosofia/UFAC altera o PPC de Filosofia incluindo a questão da Educação Especial devido às necessidades da Educação Básica para o processo da Inclusão Escolar. Além do mais, a UFAC, em 2009, aprova a Resolução nº 9, que trata das Diretrizes para a Formação de Docentes da Educação Básica, em Nível Superior, dos Cursos de Licenciatura. Este documento no seu art. Art. 8º, expressa: “*Deve ser incluída, como componente curricular obrigatório, nos currículos de todos os Cursos de Licenciatura desta IFES, disciplina que contemple conhecimentos de Educação Especial*” (UFAC, 2009, art. 8º, grifos nossos). O reconhecimento da necessidade de incluir, no processo formativo das licenciaturas, a questão da Educação Especial vem só reforçar o debate do processo da inclusão

escolar, reconhecendo-a como direito social e necessário para o atendimento adequado para esta demanda.

Quanto à Matriz Curricular de Filosofia da UFAM, mesmo na reformulação, utilizando-se da Resolução CNE/CES nº 02/2015, não considerou o § 5º, inciso II do art. 3º, que preconiza:

[...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, art. 3º, § 5º, inciso II).

O reconhecimento e a valorização da diversidade são a consolidação do compromisso para com todos, e que serve de sustentação para o processo de inclusão escolar na atualidade. A valorização da diversidade no processo formativo do professor tende a possibilitar a compreensão da semelhança e da diferença entre os seres humanos, em especial os educandos com deficiência. Esta questão é preconizada no art. 5º da resolução em questão, que expressa “[...] à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (BRASIL, 2015, art 5º, inciso VIII, grifos nossos). Podemos afirmar, diante disso, que o reconhecimento e a valorização da diversidade não estão implicados somente nas características do sujeito ou da relação deste para com o outro, mas na alteridade que confere ao sujeito a sua dimensão humana, ou seja, a alteridade é o lugar que o sujeito ocupa ou assume no processo de interação com o outro.

Tais modificações já expressavam preocupação para com a questão da formação inicial para atuação na Educação Básica, capacitando o futuro professor para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades da realidade escolar. Um desses enfrentamentos dos desafios e das dificuldades é justamente sobre a questão da inclusão escolar. É evidente que a discussão em si, inicia-se a partir das Conferências Internacionais nas décadas de 1990 e 1994, que cominaram, respectivamente, nas assinaturas das Declarações Internacionais, a saber: Declaração de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, discutidas na seção do 1 deste trabalho. Com isso, os órgãos responsáveis pela Educação se propuseram em incluir a discussão da Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar nas agendas das políticas públicas. Um compromisso assumido pelo Estado brasileiro. Destacamos que tais reconhecimento só foram possíveis por conta das manifestações da sociedade civil organizada que vinham

reivindicando por direito à Educação, sobretudo, uma educação para todos sem quaisquer discriminações e desigualdades.

### 3.6 As implicações da inclusão da disciplina de Educação Especial na Matriz Curricular em Filosofia

A Educação Especial na perspectiva da inclusão tem se engendrado nos debates da formação inicial de professores, “está hoje presente nos discursos educacionais, seja no âmbito das políticas públicas de Educação ou das pessoas envolvidas diretamente no ato educativo” (AGAPITO e RIBEIRO, 2014, p. 5), uma vez que a Educação Especial é direito social adquirido (conquistados a partir da luta dos movimentos sociais) em meios à tensão entre Estado e sociedade, sobretudo com a classe trabalhadora. Logo, é responsabilidade de todos (Estado e sociedade) promoverem o acesso e a permanência das pessoas com deficiências na escola.

Como bem acrescenta Anselmo (2016, p. 87):

A educação como direito social e como um dos componentes da consolidação da cidadania pressupõe a criação e efetivação de estratégias pelo poder público para que o mesmo seja garantido no âmbito da concretude. A elaboração de legislação e políticas educacionais no país se trata de um movimento histórico, que localiza o direito à educação obrigatória em espaços contraditórios, onde estão presentes os interesses sociais, econômicos e culturais.

A história da educação, enquanto demanda social, está associada à luta pela construção dos direitos humanos e sociais. No Brasil, a inclusão escolar tem como suporte maior, a Constituição Brasileira de 1988 que apresenta como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III). Como alguns dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são os de construir uma sociedade livre, justa e solidária; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso I e IV), a educação é assegurada como um direito de todos (art. 205) e o ensino tem como um dos seus princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art.206, inciso I).

A Educação Especial não pode ficar na invisibilidade no processo de formação de professores, sobretudo, na formação de professores da Educação Básica. Requer uma reorganização das Matrizes Curriculares de curso de licenciaturas para promoverem ampliação da política de inclusão escolar, ou seja, para que o processo de inclusão escolar aconteça, é preciso atentar para a “realidade de marcas políticas e sociais, a Educação Inclusiva e a formação de professores deverão estar fundamentadas em discursos voltados à realidade concreta brasileira” (ANSELMO, 2016, p. 93).

Um dos desafios e das dificuldades a serem enfrentados no campo da inclusão, é justamente na área de formação inicial de professores, que desde o início do trabalho, estamos apontando para esta questão. Sobre este tema, Freitas (2006, p. 176) reafirma que:

[...] hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

A implicação da inserção da disciplina de Educação Especial na matriz curricular de formação inicial:

[...] significa atender às diferenças dos estudantes, mas sem diferenciar o ensino para cada um, o que depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (MONTAN, 2006, p. 49).

A inserção da disciplina da Educação Especial na matriz curricular não minimiza os conteúdos propostos pelas Resoluções CNE/CES que tratam das DCN para a formação desses profissionais que irão atuar na Educação Básica, mas amplia, em sua formação, suas habilidades e competências para prática e exercício de sua profissão com qualidade em sala de aula.

A questão da Educação Especial nos currículos de formação vem fortalecer a ideia de uma educação de qualidade, em que se respeite as diferenças do outro, promovendo o respeito, o cuidado e a responsabilidade para com todos, sem distinção e discriminação. Neste prisma, o professor, conhecendo as diversas demandas inclusive em sala de aula, inclusive as dos educandos com deficiência, poderá construir um plano de aula que possibilite a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, Anselmo (2016, p. 100), afirma que:

O professor tem um papel fundamental na escola. Com a inclusão escolar, as salas de aula estão cada vez mais diversificadas e o professor precisa compreender o desenvolvimento de todos os alunos e encontrar um método para garantir ensino de qualidade. Precisam estar capacitados e dispostos para às possíveis mudanças decorrentes do processo de busca de novas habilidades.

Uma das formas de adquirir as habilidades essenciais para ser um bom professor é investir em uma formação inicial e continuada de qualidade, que enfatize, tanto a construção do conhecimento, como na criação de atitudes e valores do cidadão. Desta forma, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Porém, infelizmente alguns profissionais da educação esperam apoio da coordenação das escolas, das secretarias de educação e esquecem o seu compromisso com a busca pelo aperfeiçoamento do conhecimento. Com a perspectiva inclusiva nas escolas, o professor precisa estar preparado para receber e ensinar a todos os alunos. Apesar de parecer uma tarefa difícil, esta é a realidade educacional: alunos, capacidades, necessidades e potencialidades diferentes.

Os desafios a serem superados para a implementação da Educação Especial no PPC, de acordo com as diretrizes de formação de professores na perspectiva da inclusão, são muitos.

O maior deles, em nossa opinião, é conscientizar os formadores de professores para Rede Básica de Ensino sobre importância da ampliação desta discussão na formação inicial, para capacitar e especializar o professor para o atendimento aos educandos com deficiências em sala de aula, refletindo sobre suas práticas para o processo de ensino-aprendizagem a esses alunos com ou sem deficiência. A inclusão escolar em si é um desafio para todo o sistema escolar, ou seja,

[...] é necessário pensar em políticas mais assertivas nesse sentido, as quais exijam mudanças na formação inicial dos futuros professores, não só com disciplinas nas matrizes curriculares, mas com a reflexão sobre a educação especial, dentro da educação geral. Pensar em inclusão escolar como aquilo que ela é, ou seja, modalidade transversal da educação e não parte separada da mesma é um passo imprescindível que ainda não foi dado, até mesmo na formação inicial dos futuros professores (OLIVEIRA e ORLANDO, 2016, p. 91).

Neste sentido, Van-Dal e Oliveira (2016, p. 104-105) expressam,

Diante do exposto, as discussões direcionadas ao papel do Projeto Pedagógico (PP) de cada curso se tornam de extrema importância, principalmente no que se refere aos cursos de formação de professores. Os documentos oficiais que orientam, organizam, regulam e estruturam esses cursos favorecem momentos de discussões e mudanças que devem estar em consonância com a organização social e econômica. Os currículos precisam avançar nas discussões sobre a formação profissional docente, visando a atender as formalidades dos documentos oficiais e, principalmente, buscar atualizar os Projetos Pedagógicos dos cursos de formação de professores.

As autoras declaram que há uma necessidade enorme de atentar para as mudanças ocorridas no campo educacional, sobretudo no que diz respeito ao acesso escolar das pessoas com deficiência. A reflexão deve estar de acordo com a realidade escolar, pois, conforme a tabela 2, o número de alunos com deficiência só tem aumentado no decorrer do tempo. Eles estão divididos entre classes comuns e inclusivas. No caso das classes comuns, esse número aumenta ano a ano. Diante disso, o professor precisa estar preparado para atender todos os alunos inseridos em sala de aula, sem esquecer que o atendimento deve considerar as limitações do aluno com deficiência, bem como considerar a potencialidade de cada um em sala de aula (ALONSO, 2013).

Nesta questão, Alonso (2013) menciona que as IES devem priorizar, nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial, a inclusão da disciplina da Educação Especial para a formação inicial do futuro docente. Precisa-se abordar desde a política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e quem são seus públicos-alvo até as perspectivas metodológicas o ensino-aprendizagem do aluno com NEE, de forma a não focarem nas limitações que cada aluno com NEE apresenta. Incluir o aluno com deficiência no processo de ensino-aprendizagem envolve também a capacidade de propor atividades educativas para interação dele com os demais alunos sem deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O ser humano se torna eu pela relação com o você, à medida que me torno eu, digo você. Todo viver real é encontro (BUBER)*

O pensamento de Martin Buber alude ao fato de que a presença diante do outro leva a criarmos uma imagem de nós (eu), ao ponto de reconhecermos a existência do outro (tu). Isso se dá por meio da relação que mantenho com o outro, aquele que não sou eu, mas ele mesmo.

A Filosofia, enquanto área ou ramo do saber, é integrante dos demais campos do conhecimento, pois procura compreender os sentidos e os significados das coisas no mundo, podendo contribuir substancialmente com a formação docente no que tange também à Educação Especial, como mostrado na pesquisa, pois ela traz as seguintes contribuições ao campo da Educação Especial, tais como: reflexão sobre a Política de Educação Especial; a prática docente para com os educandos com deficiências; o ofício de ser professor no movimento da inclusão escolar; o debate sobre a desigualdade social, a exclusão e o preconceito; a reflexão do ser enquanto ser acerca da pessoa com e sem deficiência etc.

Dito isso, a Educação Especial na perspectiva da Inclusão (a inclusão do outro, ou melhor, do educando com deficiência) tem se intensificado nos cursos de formação inicial, em destaque o de Filosofia. Antes, tivemos que traçar o contexto histórico da Filosofia e sua relação com a Educação e, assim, como descrever o processo de implementação da Educação no Brasil no sentido macro e da Educação Especial no sentido micro.

No que tange ao movimento da Educação Inclusiva por meio da Educação Especial, é de suma importância destacar que este debate é de interesse internacional e nacional. Sendo que o Brasil é signatário nas Conferências Internacionais que aprovaram as Declarações de 1990 e 1994, como vimos na seção I. Estas declarações internacionais asseguraram que cada Estado ali presente assumisse a responsabilidade para com todas as pessoas que eram segregadas e excluídas do ambiente escolar, ou seja, assumiria a promoção do acesso e da permanência das pessoas com deficiência no Ensino Regular.

Vimos que isso não é uma tarefa fácil em promover a inclusão escolar, porém, houve muitas conquistas e avanços para com esta questão. Ressaltamos ainda que tudo isso foi devido às tensões entre sociedade e Estado, em que a sociedade cobrava do Estado o direito à Educação. E que esta Educação fosse universal para todos os segmentos sociais, sem distinção e discriminação para o acesso escolar. Nesta disputa e reivindicação por direito à Educação por parte da sociedade, a Educação Especial entra nas discussões das agendas de políticas públicas

educacionais, já provocada pelas Declarações internacionais. Devido a estas Declarações internacionais que o Estado assume a responsabilidade da Educação para Todos e a inclusão de todos.

Em 1994, o Estado institui a LDBEN, como já mencionado nas seções anteriores, e nela é preconizado a Educação como dever da família e do Estado, tornando-a como um direito social e fundamental da sociedade. Expressa também o direito ao atendimento especializado, assim com seu acesso ao sistema de ensino regular, para todo o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996).

Com a inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Regular com os demais educandos sem deficiência. O CNE lançou diversas DCNs voltadas para a formação inicial de professores e para o atendimento especializado para com esta demanda. Deste modo, as IES que formam professores da Educação Básica se veem na exigência de modificarem suas Matrizes Curriculares para preparar seus futuros professores para esta nova realidade escolar.

Ao longo da pesquisa, nos deparamos com uma vasta lista de produções (artigos, livros, dissertações e teses) sobre a formação de professores especializado, por meio da formação continuada. Identificamos poucos trabalhos sobre a discussão de formação inicial de professores de diversas áreas do conhecimento, em especial da Filosofia. Não encontramos trabalhos que abordem esta discussão no curso citado. O único curso que tem discutido questão e ofertado em sua Matriz Curricular a disciplina sobre o tema Educação Especial é o curso de Pedagogia, demonstrando, assim, um estado avançado da discussão sobre formação quanto na prática, em relação as demais licenciaturas.

Por isso, o estudo de análise do PPC de Filosofia no movimento da Educação Inclusiva no processo de formação inicial, por meio do estudo comparativo dos PPCs da UFAM e da UFAC foi de grande importância. Apesar dos dispositivos legais e das políticas públicas educacionais garantirem o direito à Educação para as pessoas com deficiência, existe ainda uma exclusão na permanência delas em sala de aula por conta da falta de preparo dos professores na sua formação inicial, provocando, assim, a invisibilidade das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Observou-se que, mesmo o CNE tendo homologadas diversas DCN que preconizam e expressam a questão da Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar no processo de formação de professores, no PPC de Filosofia da UFAM não foi possível detectar as modificações feitas nas DCN's pelo CNE, que prescrevem o processo de formação de professores para o atendimento capacitado e para a especializado para com os educandos com deficiência. Ou seja, conforme, as prescrições das DCNs, os cursos formação de professores

devem estar articulados com a realidade escolar. Nesta perspectiva, Vasconcellos (2019, p. 25), afirma que o PPC,

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

É indiscutível pensar a formação inicial de professores fora ou distante da realidade escolar da Educação Básica. Todas as questões sociais presentes no ambiente escolar irão de certa forma influenciar o processo de ensino-aprendizagem, dificultando, assim, o exercício do magistério do professor. Esta questão vai ao encontro do pensamento de Sacristán (1998, p. 129, grifos nossos), quando aponta que *“o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo”*.

A relação Filosofia-Educação ocorre desde o mundo antigo. Isto é, na Grécia, quando surge a Filosofia como questionadora de todas as coisas, ela também surge no processo da formação humana. Podemos destacar dois aspectos relevantes da Filosofia, o primeiro é o processo de reflexão e discussão da Educação em si, ou seja, como a Filosofia pensa a Educação, e o segundo está voltado para a formação humana. Portanto, a questão formativa e reflexão são papéis da Filosofia. Para Ghedin (2009, p. 49), a Filosofia como processo educativo,

Implica também o processo de criação, imaginação e sonho na construção do mundo concreto efetuado pela práxis, a qual exige, por sua vez, um exercício constante de ação-reflexão-ação-reflexão, tendo em vista um agir sempre renovado. Possibilita, com isso, outro mundo, outra compreensão de nosso estar no mundo diante da existência, imagem-em-ação que constrói o mundo real-concreto. Ou seja, a atividade filosofia (como reflexão crítica) é uma atividade libertadora dos condicionamentos da liberdade, da opressão do ser humano pelo seu igual.

Braga e Severino (2014, p. 67) reafirmam o pensamento anterior:

A filosofia contribui com o desenvolvimento da consciência crítica, com a formação do pensamento, com a reflexão e com a habilidade investigativa do educando. Ela amplia a visão de mundo, eleva o nível cognitivo e intelectual. Neste sentido, ela abre a possibilidade para a ressignificação ao proporcionar clareza ao pensamento, com o desenvolvimento do espírito investigativo, interpretativo e a observação da realidade. Compreender os sentidos da vida abre possibilidades para lutar por uma sociedade mais humanizada.

Não temos dúvidas de que, desde a institucionalização da Educação e do surgimento da Filosofia, ambas se relacionam, e o modo de pensar a Educação pela perspectiva filosófica

foi e é de grande relevância para o processo da formação humana (BASBAUM, 1978; CASTORIADIS, 1999; SCARIOTTO, 2007; GHEDIN, 2009; LUCKESI, 2011; BRAGA e SEVERINO, 2014; LORIERI, 2017).

Os documentos analisados das Universidades Federais têm se preocupado em formar professores para a Educação Básica, tendo em vista que os dois documentos apresentam elementos distintos, ou melhor, o PPC de Filosofia da UFAC preconiza na sua Matriz Curricular a LIBRAS e a Educação Especial como forma de mostrar aos discentes de Filosofia os aspectos filosóficos e princípios norteadores da política e do público-alvo da Educação Especial. Por sua vez, o PPC de Filosofia da UFAM tem apresentado somente a disciplina de LIBRAS para a acessibilidade dos alunos surdo, não completando debates por meio de disciplinas que tratem de todos os tipos de necessidades especiais, alunos que necessitam também do olhar e da atenção do professor.

Verificou-se a invisibilidade da Educação Especial como um todo no PPC de Filosofia da UFAM. Há uma distinção na elaboração do PPC de Filosofia da UFAC com o da UFAM, por mais que o curso da UFAC seja jovem ou um adolescente diante do curso da UFAM, mostrou-se atualizado e atento para com as transformações que ocorrem no espaço escolar, proporcionado ao futuro professor de Filosofia a possibilidade de conhecer e acompanhar as modificações desse espaço, em que o professor possa criar e propor um plano de aula de acordo com realidade da Educação Básica.

Diante disso, notou-se um descompasso na elaboração do PPC do curso de Filosofia da UFAM em acompanhar as mudanças nas políticas educacionais ocorridas ao longo da história. Acredita-se que isso se deva ao PDI da UFAM, pois não encontramos em seu escopo questões voltadas às Políticas de Educação Especial para o processo de formação inicial de professores. Ou seja, no PDI encontramos somente questões voltadas ao que diz respeito ao processo de acessibilidade na IES, sobretudo para questões arquitetônicas. Sendo assim, a construção do currículo inclusivo deve acompanhar as transformações da sociedade. Não podendo ser isolado ou independente da realidade escolar, pois o processo de formação dos professores deve estar articulado com esta realidade. É nesta realidade escolar que o futuro professor terá a noção do espaço que o aguarda e dos desafios que enfrentará.

Um dos desafios atuais para o enfrentamento da exclusão para a promoção da inclusão, é pensar num currículo que considere as diversidades existentes no âmbito escolar, que seja adaptado conforme os objetivos, conteúdo, metodologia e organização didática da política de Educação Especial para que possam viabilizar a interação do aluno com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que o processo de inclusão escolar está para além dos muros das escolas e dos currículos de formação. É preciso que o debate seja, cada vez mais, ampliado para que todos tenham o compromisso com a Educação. Dito antes, ao longo da pesquisa, a responsabilidade em fazer com que a inclusão aconteça não deve ser só do professor. Toda a sociedade é responsável para que isso se realize. É claro que sendo o professor a figura presente em sala de aula, tendo contato direto com os alunos, isso faz a diferença na vida de quem necessita de uma atenção para o seu desenvolvimento. Uma atenção não só para sua deficiência ou limitação, mas também para sua potencialidade em aprender e se desenvolver.

No que tange às IES de formação, é preciso ampliar essa discussão para além do campo de ensino. É preciso que a questão da inclusão escolar esteja presente nos projetos de pesquisas (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC) e nos projetos de extensão. Dialogando com toda a comunidade acadêmica e a sociedade, assim, promovendo a interdisciplinaridade desta questão com outras áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola, 1901-1990. **Dicionário de Filosofia**/ Nicola Abbagnano; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. A formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para a diversidade. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.
- ALBUQUERQUE, H. M. P.; HAAS, C. M.; ARAUJO, R. M. B. Projetos pedagógicos para a formação de professores: um estudo comparado das estratégias e práticas em três universidades da Região Sudeste do Brasil. *EccoS*, São Paulo, n. 29, p. 153-169. set./dez. 2012.
- ALONSO, Daniela. Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. In: **NOVA ESCOLA**, 01 de dezembro de 2013. Disponível em:<<https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 01 de mai. 2020.
- ANSELMO, Roberto Derivaldo. **Inclusão, currículo e formação de professores: uma perspectiva para formação de professores/as** / Roberto Derivaldo Anselmo. - João Pessoa, 2016.
- ARANHA, Maria L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**/ Maria Lúcia de Arruda ARANHA. – 3.ed. – rev e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.
- ARISTÓTELES (384 a.C – 322 a.C). **A Política**. Tradução de: Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do materialismo**. 3. ed. São Paulo, Símbolo, 1978.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Reverendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 de set. 2019.
- BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos** / Maria Célia Borges. – 1. Ed. – São Paulo: Paulus, 2013.
- BRAGA1, Lélío Favacho; SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia, educação e formação humana: a busca dos sentidos do fazer educativo. **Estação Científica (UNIFAP)**. Macapá, v. 4, n. 2, p. 65-73, jul.-dez. 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação** / Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Brasiliense, 2007. - (Coleção primeiros passos; 20)
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de mar. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**/ obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. – 15. Ed. rev., ampl. e atual. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010. – (RT Códigos)
- BRASIL. **Constituição de 1824** / Octaciano Nogueira. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p. – (Coleção Constituições brasileiras; v. 1)

- BRASIL. **Constituição de 1891** / Aliomar Baleeiro. — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 103 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 2)
- BRASIL. **Constituição de 1934** / Ronaldo Poletti. — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 162 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 3)
- BRASIL. **Constituição de 1937** / Walter Costa Porto. — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 120 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 4)
- BRASIL. **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 União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 20 de mar. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 20 de mar. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 20 de mar. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.415/17** - Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 20 de mar. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 20 de mar. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

- BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Parecer CNE 4/1998a**, homologação publicada no DOU 30/03/1998, Seção 1, p. 29. Resolução CNE 02/1998, publicada no DOU 15/04/1998, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Resolução CNE 2/1998b**, homologação publicada no DOU 15/04/1998, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Parecer CNE 15/1998c**, homologação publicada no DOU 26/06/1998, Seção 1, p. 29. Resolução CNE 03/1998, publicada no DOU 5/08/1998, Seção 1, p. 21.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução CNE 3/1998d**, homologação publicada no DOU 5/08/1998, Seção 1, p. 21.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Parecer CNE 16/1999a**, homologação publicada no DOU 26/11/1999, Seção 1, p. 29. Resolução CNE 04/1999, publicada no DOU 5/08/1998, Seção 1, p. 21.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE 4/1999b**, homologação publicada no DOU 5/08/1998, Seção 1, p. 21.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer CNE 11/2000a**, homologação publicada no DOU 9/6/2000, Seção 1, p. 15. Resolução CNE 01/2000, publicada no DOU 19/07/2000, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Resolução CNE 01/2000b**, publicada no DOU 19/07/2000, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/CEB 09/2002a**, homologação publicada no DOU 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Resolução CNE 01/2002, publicada no DOU 9/04/2002, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE 01/2002b**, publicada no DOU 9/04/2002, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para **Educação Especial** na Educação Básica. **Parecer CNE 17/2001a**, homologação publicada no DOU 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Resolução CNE 02/2001, publicada no DOU 14/09/2001, Seção 1, p. 39-40.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para **Educação Especial** na Educação Básica. **Resolução CNE 02/2001b**, publicada no DOU 14/09/2001, Seção 1, p. 39-40.

- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Parecer CNE 20/2009a**, homologação publicada no DOU 09/12/2009, Seção 1, p. 14. Resolução CNE 05/2009, publicada no DOU 18/12/2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Resolução CNE 05/2009b**, publicada no DOU 18/12/2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. **Parecer CNE 7/2010b**, homologação publicada no DOU 09/07/2010, Seção 1, p. 10. Resolução CNE 04/2010, publicada no DOU 14/07/2010, Seção 1, p. 824.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. **Resolução CNE 04/2010c**, publicada no DOU 14/07/2010, Seção 1, p. 824.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Parecer CNE 11/2010d**, homologação publicada no DOU 09/12/2010, Seção 1, p. 28. Resolução CNE 07/2010, publicada no DOU 15/12/2010, Seção 1, p. 34.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Resolução CNE 07/2010e**, publicada no DOU 15/12/2010, Seção 1, p. 34.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Parecer CNE 13/2012a**, homologação publicada no DOU 15/06/2010, Seção 1, p. 28. Resolução CNE 05/2010, publicada no DOU 25/06/2010, Seção 1, p. 7.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Resolução CNE 05/2012b**, publicada no DOU 25/06/2010, Seção 1, p. 7.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Parecer CNE 11/2012c**, homologação publicada no DOU 15/06/2012, Seção 1, p. 31. Resolução CNE 06/2010, publicada no DOU 20/09/2012, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Resolução CNE 06/2010d**, publicada no DOU 20/09/2012, Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Parecer CNE 16/2012e**, homologação publicada no DOU 05/06/2012, Seção 1, p. 31. Resolução CNE 8/2012, publicada no DOU 21/11/2012, Seção 1, p. 26.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Resolução CNE 8/2012f**, publicada no DOU 21/11/2012, Seção 1, p. 26.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Parecer CNE 2/2015a**, homologação publicada no DOU 25/06/2015, Seção 1, p. 31. Resolução CNE 2/2015, publicada no DOU 2/07/2015, Seção 1, p. 8-12.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Resolução CNE 2/2015b**, publicada no DOU 2/07/2015, Seção 1, p. 8-12.

- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Parecer CNE/CEB 3/2018a**, homologação publicada no DOU 21/11/2018, Seção 1, p. 49. Resolução CNE 3/2018, publicada no DOU 21/11/2018, Seção 1, p. 49.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Resolução CNE/CEB 3/2018b**, homologação publicada no DOU 22/11/2018, Seção 1, p. 21-24. Resolução CNE 3/2018, publicada no DOU 22/11/2018, Seção 1, p. 21-24.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019a**, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, Pág. 142.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019b** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). **A Constituição e o Supremo** [recurso eletrônico] / Supremo Tribunal Federal. — 5. ed. atual. até a EC 90/2015. — Brasília: STF, Secretaria de Documentação, 2016.
- BRITO, Rosa Mendonça de. **100 ANOS UFAM**. 2. Ed. rev. Ampl. Rosa Mendonça de Brito. — Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.
- BRZEZINSKI, Iria. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos educacionais antagônicos. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. — 1. Ed. — São Paulo: Cortez, 2018.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**/ José Geraldo Silveira Bueno. — São Paulo: EDUC, 2011.
- BUSSMANN, A. C. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. 28ª Ed. Campinas/SP: Papyrus, 2010.
- CAMARA, Luciana Borella. **A Educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social**. Direito em Debate - Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí. Ano XXII nº 40, jul.-dez. 2013. p. 4-26
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set., 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: **Currículo, didática e formação de professores** / Maria Rita N.S. Oliveira; José Augusto Pacheco (orgs.). — 1ª ed. — Campinas, SP: Papyrus, 2013. — (Série Prática Pedagógica)
- CARDOZO, Maria José Pires Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A contrarreforma do ensino médio: retrocessos e intencionalidades. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. 2018.
- CASTORIADIS, C. A. **Encruzilhadas do labirinto V: Feito e a ser feito**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**, São Paulo: Ática, 2000.
- COELHO, I.M.; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.
- CONSED. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de educação**: proposta da sociedade brasileira. 1997.
- CORRENT, Nikolas. **Da antiguidade a contemporaneidade**: a deficiência e suas concepções. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXVI, nº. 000089, 22/09/2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3ePDdmK>>. Acesso em: 15 de jun. 2019.
- CRETELLA JR., J. **Comentários à Constituição Brasileira de 1988**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1993, v 8, arts. 170 a 232, p. 4312.
- CUNHA, André Luís da Cunha; RIBEIRO, Sônia Maria. Contribuições do currículo na formação inicial do professor de educação física na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. **In: XII EDUCERE**, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) e o IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH: “Formação de professores, complexidade e trabalho docente”, realizada de 26 a 29 de outubro, na cidade de Curitiba (Paraná, Brasil), 2015.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 01 jan. 2019.
- DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação/ Ângelo Dalmás. 18. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DAMASCENO, A. R.; COSTA, V. A. da. Política organizacional e trabalho na escola: projeto pedagógico e educação inclusiva. In: Maria Almerinda de Souza Matos [org.]. **Educação e política**: o enfoque da diversidade, diferença e deficiência na Amazônia. Editora Vitória, Manaus: 2014.
- DECHICHI Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. Princípios e fundamentos da educação especial In: **Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado** / Juliene Madureira Ferreira, Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva (Organizadoras). - Uberlândia: EDUFU, 2012.
- DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da. Princípios e Fundamentais da Educação especial. In: **Curso Básico: educação especial e atendimento educacional especializado**/ Juliene Madureira Ferreira, Claudia Dechichi e Lázara Cristina da Silva (organizadoras). – Ubelândia: EDUFU, 2012.
- DENARI, Fátima Elisabeth; SIGOLO, Silvia Regina R. L. Formação de professores em direção à Educação Inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In: **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores / Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, organizadores. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.

- DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica:** concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2 maio 2016.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Projetos educacionais em disputa e a LDB: diversos olhares que se entrecruzam. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB 1996 vinte anos depois:** projetos educacionais em disputa. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2018.
- DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, especial, p. 691- 713, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>>. Acesso em: 01 jan. 2019.
- ESTEVÃO, Carlos. **Formação, gestão, trabalho e cidadania:** contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Desafios da formação docente: o curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 57-70, mai./ago. 2019. Disponível em:<<http://www.revformacaodocente.com.br>>. Acesso em 06 de set. 2019.
- FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Política e educação:** ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)
- FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico/** Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá (coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa** / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio/** Evandro Ghedin. – 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção Docência em Formação. Série: Ensino Médio)
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- GLAT, R.; OLIVEIRA M. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação Inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**, v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2002.

- GRASSI, T. M. **A inclusão e os desafios para a formação docente**: uma reflexão necessária. Curitiba: SEED-PR / UFPR, 2008.
- GUGEL, Maria Aparecida Gugel. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª Ed., São Paulo,, Editora Cortez, 2010.
- INEP. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais** / Alvana Maria Bof; Adolfo Samuel de Oliveira (organizadores). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- INEP/MEC. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 03 de mar. de 2019.
- INEP/MEC. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 03 de mar. de 2019.
- JAEGER, Werner. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução, Artur M. Pereira. Martins Fontes. São Paulo, 1995.
- KANT, Immanuel. **Lógica**. Tradução do texto original estabelecido por Gottlob Benjamin Jäsche de Guido, Antônio de Almeida. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro: 1992.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: **Textos Seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.
- LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. Pedro Lenza. – 16.ed. rev., atual e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** / José Carlos Libâneo. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção Magistério: 2º grau. Serie formação do professor)
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi – 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)
- LOPES, Silmara A.; ALMEIDA, Jane Soares de. **O projeto da educação para todos e seus impactos nas políticas educacionais brasileira e paulista**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 895-916, nov. 2016.
- LORIERI, Marcos Antônio. A Filosofia como elemento formador do humano. In: CARVALHO, M.; BENEDITO de Almeida Junior, J.; GONTIJO, P. **Filosofia e ensinar filosofia** / Organizadores Marcelo Carvalho, José Benedito de Almeida Junior, Pedro Gontijo. São Paulo: ANPOF, 2015. p. 23-40
- LORIERI, Marcos Antônio. Ideias para a disciplina de filosofia da educação no curso de pedagogia. In: **Filosofia da educação**: entre a formação de educadores e a qualificação profissional/ organização Ralph Ings Bannell [et al]. – São Paulo: Cortes, 2017.

- LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação**/ Cipriano Carlos Luckesi. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2006. — (Coleção cotidiano escolar)
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**. Dos pré-socráticos a Wittgenstein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- MATOS, M. A. DE S.; LEMOS, C. DE; BATISTA, C. P. Os planos nacional, estadual e municipal de educação e a pessoa com deficiência visual: um olhar crítico-analítico no contexto amazônico. **Revista Amazônica**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 1, n. 1, 27 jul. 2017.
- MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAZZOTA, M. J. S. **Inclusão escolar e educação especial**: considerações sobre a política educacional brasileira. Estilos da Clínica. Revista sobre a Infância com Problemas, 9, São Paulo: IPUSP, 2000, pp. 96-108.
- MELLO, Guiomar. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência Mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. São Paulo: agosto, 1995, 387 páginas. Tese de Doutorado.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. / Maria Cecília de Souza Minayo. – São Paulo: Hucitec, 2001.
- MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e educação física**: histórias que não se contam na escola! / Alessandra Andrea Monteiro. São Paulo, 2009.
- MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. A educação no Brasil: direito social e bem público. **Seminário Internacional de Educação Superior**: Formação e Conhecimento, Anais Eletrônico, 2014. Disponível em: <[https://uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/3\\_es\\_mercado\\_e\\_sociedade/04.pdf](https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/3_es_mercado_e_sociedade/04.pdf)>. Acesso em 15 de jan. 2019.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: políticas e práticas / Antônio Flávio Barbosa Moreira (org.). – 13ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, 1945-. **Currículo e programas no Brasil** / Antônio Flávio Barbosa Moreira. – Campinas, SP: Papirus, 1990. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**: políticas e práticas / Antônio Flávio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. Ed. Revista. – São Paulo: Cortez, 1995.
- NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, 2014.

- NOGUEIRA, J. B. Políticas e concepções de formação: impactos no trabalho do professor. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 3, n. 2, p. 60-77, 13 jan. 2019.
- NOSELLA, Paolo. **Compromisso político como horizonte da competência técnica**. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 14, p. 91-107, abr. 1983.
- NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial** | v. 30 | n. 59 | p. 589-602 | set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em 13 de dez. 2018.
- OLIVEIRA, Laís Paloma de; ORLANDO, Rosimeire Maria. Matrizes Curriculares de Licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar? **In: Educação inclusiva: em foco a formação de professores** / Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, organizadores. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.
- PAULO, Vicente, 1968. **Direito Constitucional descomplicado**/ Vicente Paulo, Marcelo Alexandrino. 14. ed. - Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO: 2015.
- PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- PEREIRA, A. G. S. S.; SANTANA, Crislayne Lima; SANTANA, Cristiano Lima. **A educação especial no Brasil: acontecimentos históricos**. 3º Simpósio Educação e Comunicação: Infoinclusão possibilidade de ensinar e aprender, 17 a 19 de setembro de 2012. Anais/ ISSN: 2179-4901.
- PERIPOLLI, Arlei; SANTOS, Silvio Carlos dos. Altas habilidades/superdotação. **In: Curso básico: educação especial e atendimento educacional especializado** / Juliene Madureira Ferreira, Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva (Organizadoras). - Uberlândia: EDUFU, 2012.
- PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. **In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. [orgs.]. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**/ Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, ORGANIZADORES. -Salvador: EDUFBA, 2012.
- PLATÃO, 427-347 a.C. **A República**/ Platão; tradução de Carlos Alberto Nunes. – 3. Ed. – Belém: EDUFPA, 2000.
- POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca [orgs.]. **Educação inclusiva: em foco a formação de professores** / Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, organizadores. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.
- POSTIC, Marcel. **Observação e formação de professores**. Coimbra: Almedina, 1986.
- REALE, Giovanni. **História da filosofia: filosofia pagã antiga**, v. 1/ Giovanni Reale, Dario Antiseri; [tradução Ivo Storniolo]. - São Paulo: Paulus. 2003.

- SANTOS JUNIOR, M. R. C., SANTOS M. R. P. **Desafios da Formação de Professores na perspectiva da luta pelo território das populações tradicionais da região do Arapixuna**. Disponível em < <https://bit.ly/2ItFHuD> > Acesso em 10 de out. 2019.
- SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria Teles. **Declaração de Salamanca e educação inclusiva**. 3º Simpósio Educação e Comunicação: Infoinclusão possibilidade de ensinar e aprender, 17 a 19 de setembro de 2012. Anais/ ISSN: 2179-4901.
- SANTOS, Marcia C. M. O. **Contribuições do saber filosófico para a formação ética e prática do docente de atendimento educacional especializado**. Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal de Goiânia, Centro de Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE), Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2016.
- SARDÁ, Daniela Nienkötter. A história do ensino da filosofia no sistema escolar francês e brasileiro. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 22. n. 56, set./dez. 2018. p. 187-206
- SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. e notas Vírgilio Ferreira. 3. ed. Lisboa, Presença, 1970.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SAVIANI, Dermeval. Para além da curvatura da vara. In: **Revista Ande** n. 3. São Paulo, 1982.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano de Educação: significado, controvérsias e perspectivas / Dermeval Saviani**. – Campinas, SP: autores Associados, 2014. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação e regime de colaboração. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2018.
- SCARIOTTO, Vilson José. **A importância da filosofia para educação**. Monografia [Especialização] do Centro Universitário Claretiano, 2007.
- SCHMIDT, Mário. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2011.
- SCHULZ, Almiro. A visão de educação e de ensino em Kant. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 650-671, maio/ago. 2016.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Por uma aproximação filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. – 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2018.
- SILVA NETO, A. O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial** | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em 13 de dez. 2018.
- SILVA, I. M. Acompanhamento e análise curricular: avaliar para aprender. In: Alexsandro Rodrigues. (Org.). **Currículo na Formação de Professores: diálogos possíveis**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2010, v. 1, p. 51-76.

- SILVA, M. A contrarreforma do Ensino Médio - Lei 13.415/2017: **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 21, n. 2, p. 379-396, 29 ago. 2019.
- SILVA, Mariane Carloto da; CEZAR, Amanda do Prado Ferreira. Aprendizagem e o currículo no ensino superior: algumas considerações sobre adaptação curricular. **In: XII EDUCERE**, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) e o IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH: “Formação de professores, complexidade e trabalho docente”, realizada de 26 a 29 de outubro, na cidade de Curitiba (Paraná, Brasil), 2015.
- SILVA, Ronilda Rodrigues Couto da. **O Projeto Político-Pedagógico – PPP nas escolas públicas da zona sul do município de Manaus** / Ronilda Rodrigues Couto da Silva. – Manaus: UFAM, 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades: uma introdução às teóricas do currículo**/ Tomaz Tadeu da Silva. – 3. ed.; 10. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- SILVA, Vandrê Gomes da. Projeto pedagógico e qualidade do ensino público: algumas categorias de análise. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.145 p. 204-225 jan./abr. 2012.
- SIMAS, H. C. P.; MENEZES, R. O. Educação especial e formação inicial no contexto regional do Amazonas. **Transformación**, v. 16, p. 371-390, 2020.
- SOUZA, Isofran Gonçalves de. **Os desafios do ensino de Filosofia em escolas públicas da cidade de Manaus: perspectivas, tendências e práticas no ensino médio** / Isofran Gonçalves de Souza. Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas, 2018.
- STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores** / Susan Stainback e William Satainback; trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 233-239.
- TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. p.14-27.
- UFAC. **Projeto Pedagógico de Filosofia**. Universidade Federal do Acre, 2016.
- UFAC. **Resolução nº 09**, de 05 de fevereiro de 2009 — Universidade Federal do Acre – UFAC. Disponível em: <<https://bit.ly/32tyVfx>>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- UFAM. **Dossiê da Legislação Curricular de Filosofia (1961 - 2010)**. Caderno de Graduação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). Universidade Federal do Amazonas, 2019.
- UFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2016-2025**. 2018. Disponível em:<<https://proplan.ufam.edu.br/index.php/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>>. Acesso em 15 de abr. 2020.
- UFAM. **Projeto Pedagógico de Filosofia**. Universidade Federal do Amazonas, 2011. Disponível em:<<https://bit.ly/35iQWzm>>. Acesso em 15 de abr. 2020.
- UFAM. **Projeto Pedagógico de Pedagogia**. Universidade Federal do Amazonas, 2019. Disponível em:<<http://faced.sites.ufam.edu.br/images/ppc/PPC2019%201.pdf>>. Acesso em 15 de abr. 2020.

- UFAM. Projeto Pedagógico Institucional. In: **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2016-2025**. 2018. Disponível em:<<https://bit.ly/3pfgqW4>>. Acesso em 15 de abr. 2020. p. 131-173
- UFAM. **Resolução nº 100/2018 – altera** a Matriz Curricular do curso de Filosofia/Licenciatura (IH14), versão 2011/1, turno vespertino, do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS, 2018.
- UFES. Instrução Normativa nº 004/2016. **Normatiza as Diretrizes para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso – PPC** – no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2016. Disponível em:<<https://bit.ly/36lsCMk>>. Acesso em 23 de nov. 2019.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.
- VAN-DAL, Paula da Costa; OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de. Currículo e projeto pedagógico: análise do perfil de formação de professores em pedagogia na UEL. In: **Educação inclusiva: em foco a formação de professores / Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, organizadores**. – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016.
- VARELA, Isabela Dalle. **Educação e dignidade humana: uma análise da realidade de crianças e adolescentes brasileiras**. Dissertação [DISSERTAÇÃO DE MESTRADO] apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC-Rio, 2008. Disponível em:<[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35452/35452\\_4.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35452/35452_4.PDF)>. Acesso em: 15 de jun. 2019.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho da sala de aula/ Celso dos Santos Vasconcellos**. – 16. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2019.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem projeto político pedagógico - elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 10ª ed. Celso dos Santos Vasconcellos. – São Paulo: Libertad, 2002. – (Caderno Pedagógico do Libertad; v. 1)
- VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível/ Ilma Passos Alencastro Veiga (org.)**. – 29ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.1, p.64-80, 2017, ISSN: 1519-9029.
- VIEITZ, Candido. **Os professores e a organização da escola**. São Paulo: Cortez, 1982.
- VOLSI, Maria Eunice França. Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes nacionais para a formação dos profissionais do magistério. **Anais do XXIV Seminário Nacional**, Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de maio de 2016, ISSN 2446-6123.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire/ Vicente Zatti**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.