

DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39485>

SEÇÃO ESPECIAL: UNIVERSIDADE E INCLUSÃO

A Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alfenas

Edna de Oliveira¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar como o tema da Educação Especial é abordado nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de uma instituição federal de ensino superior de Minas Gerais. O estudo consistiu em uma análise documental de tais projetos que permitiu verificar se estes atendem ao que está orientado e normatizado pelas políticas e pela legislação que tratam do tema. Também foi possível compreender e discutir a organização curricular dos conteúdos e as concepções de Educação Especial reveladas pela linguagem utilizada nos documentos. Por fim, procurou-se argumentar em favor de duas questões: de uma abordagem transversal da Educação Especial nos currículos e de um paradigma educacional inclusivo que somente é possível pela ótica de uma educação que considere a singularidade e a diferença em si de cada ser.

Palavras-chave: Educação Especial; currículo; licenciatura; diferença.

Como citar este documento – ABNT

OLIVEIRA, Edna de. A Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alfenas. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 12, e039485, p. 1-19, 2022.
DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.39485>.

Recebido em: 05/05/2022
Aprovado em: 11/08/2022
Publicado em: 26/09/2022

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9037-752X>. E-mail: ednajholiveira@gmail.com

La Educación Especial en los proyectos pedagógicos de las carreras de profesorado de la Universidad Federal de Alfenas

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de investigar cómo se aborda el tema de la Educación Especial en los proyectos pedagógicos de las carreras de profesorado de una institución federal de enseñanza superior de Minas Gerais. El estudio consistió en un análisis documental de dichos proyectos que permitió verificar si ellos atienden a la orientación y a la normatización de las políticas y de la legislación que tratan de este tema. También fue posible comprender y discutir la organización curricular de los contenidos y las concepciones de Educación Especial a partir del lenguaje que figura en los documentos. Finalmente, se buscó argumentar a favor de dos cuestiones: un abordaje transversal de la Educación Especial en los currículos y un paradigma educacional incluyente, lo que solamente se hace posible desde la óptica de una educación que considere la singularidad y la diferencia de cada ser.

Palabras clave: Educación Especial; currículo; carreras de profesorado; diferencia.

Special Education in pedagogical projects of the undergraduate courses at the Federal University of Alfenas

ABSTRACT

This article has the goal of investigating how the topic of Special Education is approached in the pedagogical projects of the undergraduate courses of a federal institution of higher education in Minas Gerais. The study consisted of a documental analysis of such projects that made it possible to verify whether they meet what is guided and regulated by the policies and legislation that deal with the theme. It was also possible to understand and discuss the curricular organization of the contents and the conceptions of Special Education brought forth by the language used in the documents. Finally, it was attempted to argue in favor of two issues: a transversal approach to Special Education in the curriculum and an inclusive educational paradigm, which is only possible from the perspective of an education that considers the uniqueness and the difference itself of each being.

Keywords: Special Education; curriculum; undergraduate courses; difference.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial está prevista na legislação brasileira desde 1988, sendo, desde então, objeto de normas jurídicas, políticas e diretrizes que regulam e orientam os sistemas de ensino quanto à implementação da Educação Especial em todos os níveis da educação nacional e à inclusão dos alunos dessa modalidade de educação na rede regular de ensino.

Apesar de prevista há mais de trinta anos, a inclusão dos alunos da Educação Especial no ensino regular tem se mostrado um desafio. São comuns relatos de professores que manifestam enorme dificuldade em trabalhar a inclusão em sala de aula. Tais relatos provocaram inquietações que se transformaram no problema de pesquisa deste artigo: por que os professores da educação básica afirmam que não estão preparados para incluir na sala de aula os alunos da Educação Especial, especificamente?

Diante desse problema, esse estudo se propôs a analisar como os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de formação de professores da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) abordam a temática da Educação Especial em sua organização curricular, discutindo se tal abordagem atende ao previsto na legislação e corrobora a formação de professores numa perspectiva inclusiva. A pesquisa documental revelou resultados que, discutidos à luz da legislação educacional relativa à Educação Especial e da teoria pós crítica, levam à conclusão da importância de uma abordagem transversal da Educação Especial nos currículos e de um paradigma educacional inclusivo que considere a singularidade e a diferença em si de cada ser.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de redemocratização do Brasil acelerou as discussões em favor da educação para todos e subsidiou a regulamentação e instituição de políticas públicas para a implementação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. A Constituição Federal de 1988 representou um importante marco ao estabelecer que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, pautada em princípios como a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 205, 206, 208).

O direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência de forma gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino foi reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Posteriormente, foi alterada pela lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, especificando os tipos de deficiência e deixando claro que este atendimento deveria ser realizado em todas as modalidades e níveis de ensino (BRASIL, 1996, 2013).

A afirmação de um paradigma educacional inclusivo e fundamentado na concepção de direitos humanos veio em 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que estabeleceu a Educação Especial como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

Em 2020, o Decreto nº 10.502, da presidência, instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, que enfrentou, porém, diversas críticas de especialistas por ser considerada um retrocesso em relação à PNEEPEI. O referido Decreto foi, então, suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), voltando a vigorar a PNEEPEI de 2008, até que fosse realizada uma Reunião Plenária do STF para julgar a matéria.

Para Santos (2012), a PNEEPEI (2008) buscou assegurar o direito à educação regular às pessoas com deficiência e considerou que sua importância está em estabelecer a escola regular como lugar de todos. No entanto, apesar dos avanços legais, esse autor alerta para a falta de efetividade do AEE devido a diversas barreiras, reafirmando a importância da luta para superá-las:

[...] mesmo com a criação de todos esses documentos, os direitos das pessoas com deficiência ainda não são totalmente efetivos, vez que ainda permanecem muitas barreiras arquitetônicas, instrumentais, atitudinais e humanas. Desta maneira, as políticas públicas têm o papel de colocar em prática as propostas efetuadas nestes documentos, e também a responsabilidade de lutar para derrubar as barreiras que impedem que as pessoas com deficiências gozem de seus direitos (SANTOS, 2012, p. 2).

Buscando assegurar os direitos, as liberdades fundamentais e a inclusão da pessoa com deficiência, foi aprovada, em 2015, a Lei 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI. De forma bastante ampla, essa lei busca garantir os direitos de acessibilidade e inclusão em diferentes aspectos da sociedade e prevê, ainda, crimes e infrações administrativas cometidas contra a pessoa com deficiência ou a seus direitos. O capítulo dedicado à Educação apresenta determinações a respeito da responsabilidade do poder público e das instituições em oferecer condições de acesso e permanência aos estudantes com deficiência de modo a ofertar serviços e recursos de acessibilidade de acordo com as características dos estudantes. Essa lei proclama, em seu artigo 27, que:

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

talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015a, art. 27).

As determinações previstas nessa lei dispõem também sobre a obrigação de institucionalização do AEE no projeto pedagógico, adoção de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva inclusivos, oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras), dentre outras ações em todos os níveis de educação.

Mesmo considerando o amplo arcabouço legal que regulamenta a Educação Especial e inclusiva no Brasil, ressalta-se que a implementação efetiva dessa modalidade de educação depende dos profissionais que atuam no dia a dia da escola, em especial dos professores. Por isso, torna-se importante verificar como a legislação aborda a questão da formação de professores para atuar com alunos da Educação Especial no ensino regular.

Nessa direção, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) buscou orientar os sistemas de ensino de modo a garantir, dentre outras questões, a transversalidade da modalidade de Educação Especial em todos os níveis da educação. Também estabeleceu mecanismos para o seu cumprimento, dentre os quais estão a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para atuar na inclusão escolar.

Ainda sobre a formação de professores, a PNEEPEI estabelece em suas diretrizes que tal formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo e que:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2008).

A LBI também determina a adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos currículos de formação inicial e continuada de professores e a inclusão em conteúdos curriculares de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015a).

Seguindo a mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, CNE/CP 02/2015 e CNE/CP 02/2019, orientaram as instituições de Ensino Superior em relação à temática da Educação Especial nos cursos de graduação. Vale ressaltar que os atuais projetos pedagógicos dos cursos de graduação (PPC) podem estar

estruturados tanto sob a Resolução CNE/CP 02/2015 quanto sob outra, a Resolução CNE/CP 02/2019. Apesar de revogar a Resolução de 2015, a CNE/CP 02/2019 estabeleceu um prazo até dezembro de 2022 para que os cursos se adequassem, por isso, muitos dos PPCs vigentes ainda estão vigorando segundo a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015b, 2019).

A Resolução CNE/CP 02/2015 estabeleceu, no artigo 3º, a Educação Especial como uma das modalidades a ser desenvolvida na formação inicial e formação continuada de professores. Ao se referir aos conteúdos de formação, tal resolução determina que estes devem abordar temas como “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015b, art.3). Também estabeleceu que os egressos dos cursos de formação de professores deveriam ser conduzidos “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, 2015b, art. 5).

Com relação à Resolução CNE/CP 02/2019, observa-se que os temas relacionados à garantia dos direitos humanos, como a Educação Especial, foram abordados de forma superficial, sendo esta uma das muitas questões pelas quais a Resolução vem sofrendo críticas e resistências em diversas instituições de ensino superior. A referência à Educação Especial aparece no capítulo IV, em que se estabelece que o Grupo I deve abordar temáticas relativas aos “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019, art. 12). Para além dessa determinação, observaram-se rápidas menções às competências docentes em prol da construção de uma sociedade inclusiva.

Além das Resoluções citadas, o Decreto 5.626/2005 estabelece a implantação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de licenciaturas de todas as instituições de ensino superior do Brasil (BRASIL, 2005).

Diante do exposto, observa-se que, no Brasil, a partir da Constituição de 1988, estabeleceu-se um conjunto de normas e diretrizes que subsidiam a formação de professores para atuar na implementação da Educação Especial. Tal legislação busca promover a inclusão dos alunos dessa modalidade de educação escolar na rede regular de ensino.

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como uma pesquisa documental, pois utilizou-se de fontes primárias, ou seja, dados e informações que ainda não foram analisados cientificamente e tem como objetivo buscar informações em fontes que possam responder às questões de interesse

do pesquisador (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Os documentos (fontes primárias) utilizados para a investigação em questão são os PPCs de licenciatura da Universidade Federal de Alfenas, que foram analisados numa perspectiva qualitativa, para possibilitar uma compreensão detalhada e profunda dos fenômenos investigados (LIMA JUNIOR *et al.*, 2021).

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental trata-se de um procedimento de organização das informações, que serão sintetizadas e interpretadas para que, a partir delas, seja possível fazer inferências e reelaborar conhecimentos acerca de determinados fenômenos ou temas. Neste estudo, procedeu-se, inicialmente, à leitura minuciosa dos PPCs dos dez cursos de licenciatura em vigência da UNIFAL-MG, verificando as referências à Educação Especial. Em seguida, foi possível classificar os dados e informações, elaborar categorias de análise e, por fim, analisar os conteúdos dos documentos de modo a compreender o fenômeno investigado.

A classificação das informações se deu de acordo com os objetivos da investigação e as categorias permitiram analisar questões como: a disposição dos conteúdos relativos à Educação Especial na organização curricular, quantas e quais disciplinas abordavam o tema, qual a carga horária e quais conteúdos compunham suas ementas e, por fim, aspectos relacionados às concepções de deficiência e Educação Especial reveladas por meio da linguagem utilizada no texto dos PPCs. As informações contidas nos documentos foram analisadas e interpretadas a partir de um referencial teórico que ampara legalmente o tema da Educação Especial e de autores que discutem questões educacionais na perspectiva da inclusão.

Desse modo, a pesquisa documental utilizada numa abordagem qualitativa possibilitou a obtenção de informações significativas que, analisadas à luz de um referencial teórico relacionado ao tema, permitiu alcançar os objetivos da pesquisa.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC)

Conforme explicitado na seção anterior, os documentos utilizados na presente pesquisa foram os PPC dos dez cursos de licenciatura atualmente vigentes na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Os cursos são: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras – Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola, Letras – Inglês e Literaturas da Língua Inglesa, Letras – Português e Literaturas da Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química.

Considerou-se a versão mais atual dos projetos pedagógicos de cada curso que se encontram disponíveis na página da instituição.

Ciências Biológicas

O curso de Ciências Biológicas contém em sua estrutura curricular três disciplinas/unidades curriculares² que apresentam em seu título ou ementa relação com a Educação Especial: Fundamentos da Educação Inclusiva I, de 60 horas, Fundamentos da Educação Inclusiva II, também de 60 horas, e Libras, de 30 horas.

Ao analisar as ementas observa-se que no caso da disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva I, embora sejam abordadas questões como preconceito, estigmas e estereótipos, não é feita referência explícita à Educação Especial. Já a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva II apresenta como ementa o histórico e legislação da educação inclusiva, diferenças entre integração e inclusão, acessibilidade na escola e na sociedade e dinâmicas pedagógicas inclusivas: recursos, processos, linguagens. A disciplina de Libras propõe em sua ementa uma abordagem mais epistemológica da Libras, com conteúdos relacionados à constituição de suas bases linguísticas e aspectos históricos e conceituais. No que se refere ao domínio da linguagem, limita-se à apresentação do sistema de transcrição e tradução de sinais (UNIFAL-MG, 2018a).

Para além da discussão do tema da Educação Especial nas disciplinas/unidades curriculares, o PPC apresenta brevemente, em sua seção de metodologia de ensino, a função colaborativa dos licenciandos diante de processos de inclusão e de exclusão advindos das relações no espaço escolar.

Ciências Sociais

O curso de Ciências Sociais também apresenta em sua estrutura curricular três disciplinas/unidades curriculares relacionadas à Educação Especial. Embora com os mesmos nomes e carga horária das disciplinas/unidades curriculares do curso de Ciências Biológicas, algumas ementas diferem. As disciplinas de Fundamentos da Educação Inclusiva I e II têm ementas que discutem os processos de inclusão, modelos de inclusão, métodos e procedimentos da educação inclusiva, além de conteúdos relativos a Libras. A disciplina específica de Libras apresenta a mesma ementa constante no curso de Ciências Biológicas (UNIFAL-MG, 2020).

Além do contido nas ementas das disciplinas/unidades curriculares, o PPC de Ciências Sociais refere-se ao tema da Educação Especial na seção que trata das competências e habilidades dos egressos do curso e na metodologia de ensino. Como uma das competências pretendidas está a de “atuar com pessoas com deficiência e nas práticas de educação inclusiva, em

² O Regulamento Geral dos Cursos de Graduação estabelece que disciplinas/unidades curriculares são “conjunto de atividades em área específica do conhecimento definido no Projeto Pedagógico do curso de graduação” (UNIFAL-MG, 2016b).

diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania” (UNIFAL-MG, 2020, p. 34).

Geografia

O curso de Geografia também apresenta duas disciplinas/unidades curriculares de Fundamentos da Educação Inclusiva, com 60 horas cada, e uma disciplina de Libras, de 30 horas. A Educação Inclusiva I, assim como no curso de Ciências Biológicas, aborda questões como preconceito, estigmas e estereótipos, porém, não faz referência explícita à Educação Especial. A Educação Inclusiva II apresenta conteúdos como histórico e legislação sobre o tema, diferenças entre integração e inclusão, acessibilidade na escola e na sociedade e dinâmicas pedagógicas inclusivas. A disciplina de Libras apresenta a mesma ementa dos cursos analisados anteriormente.

Como novidade o curso de Geografia aborda a temática da Educação Especial em outras duas disciplinas/unidades curriculares, sendo a de Metodologia de Ensino de Geografia III e Orientação de Estágio Supervisionado e Práticas Pedagógicas IV. A primeira delas aborda o Ensino de Geografia e a inclusão, embora cite como público-alvo somente “deficientes” auditivos e visuais. A segunda disciplina afirma que a preparação para o estágio terá ênfase nas metodologias de ensino de Geografia e na inclusão educacional.

Ao abordar as competências do professor de Geografia, o PPC traz um dos objetivos contidos na Resolução CNE/CP 02/2015 de conduzir o egresso “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” (UNIFAL-MG, 2017, p. 27).

História

O curso de História, diferentemente das demais licenciaturas analisadas anteriormente, não apresenta as disciplinas/unidades curriculares de Fundamentos da Educação Inclusiva I e II. Já a disciplina de Libras contém a mesma ementa e carga horária das demais licenciaturas.

O PPC afirma que em um dos núcleos de aprofundamento e de diversificação da área de História na Educação Básica, as disciplinas/unidades curriculares se propõem à “reflexão teórica acerca das atividades práticas relacionadas à Educação inclusiva no ensino de História, aos direitos humanos e à constituição das diferenças” (UNIFAL-MG, 2016a, p. 25). No entanto, ao verificar a ementa de tais disciplinas/unidades curriculares o tema da Educação Especial e inclusão está presente somente em Laboratório de Ensino de História I, de 65 horas, em que um dos conteúdos é a educação inclusiva no ensino de História, direitos humanos e a constituição das diferenças.

O documento traz uma última referência à educação inclusiva, ao explicitar na estrutura do estágio curricular supervisionado obrigatório a “ênfase na educação inclusiva, com reflexões sobre direitos humanos e sobre a construção das diferenças e valorização das diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, geracional, de classe, religiosa, entre outras” (UNIFAL-MG, 2016a, p. 30).

Letras – Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola, Letras – Inglês e Literaturas da Língua Inglesa e Letras – Português e Literaturas da Língua Portuguesa

Os projetos pedagógicos dos cursos de Letras foram elaborados ao mesmo tempo em decorrência do encerramento do curso de Letras – Inglês e Espanhol e implantação de três novos cursos, sendo cada um deles voltado para uma língua específica: espanhol, inglês e português. Os documentos foram elaborados pelos docentes do Instituto de Ciências Humanas e Letras e, talvez por isso, apresentem bastante similitude em sua organização e escrita.

Na seção que trata das concepções pedagógicas os PPCs dos três cursos referenciam as diretrizes de formação de professores, Resolução CNE/CP 02/2015, e manifestam o compromisso na consolidação de uma nação inclusiva e atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e contrária a toda forma de discriminação. Os PPCs também apresentam como competência do egresso, previsto nesta mesma Resolução, buscar alternativas para a “consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (UNIFAL-MG, 2019a, 2019b, 2019c).

Ao tratar da organização curricular, o texto dos PPCs afirma que os cursos buscam garantir os conteúdos relacionados à Educação Especial, porém, não há na ementa de nenhuma disciplina obrigatória conteúdos relacionados a essa temática, exceto Libras, ofertada, em todos eles, como duas disciplinas/unidades curriculares: Libras I e Libras II, de 30 horas cada. Além dos conteúdos teóricos que abordam aspectos sobre a cultura surda, produção literária e o emprego de Libras em situações discursivas formais, as ementas também apresentam conteúdos práticos como diálogos e conversação.

Os PPCs citam as políticas de extensão que trabalham ações que tratam da diversidade e inclusão e apresentam uma tabela com possibilidades de atividades que promovem a articulação entre os diferentes eixos de formação curricular. Dentre as atividades, são citadas possibilidades de diálogos (visitas, rodas de conversas e entrevistas) com profissionais que atuam na Educação Especial e com instituições com expertise na área de deficiências como visual, auditiva, mental e motora (UNIFAL-MG, 2019a, 2019b, 2019c).

A estrutura curricular dos três cursos contém uma carga horária a ser cumprida em disciplinas/unidades curriculares eletivas, dentre as quais estão as Oficinas de Práticas Pedagógicas. Algumas ementas dessas disciplinas/unidades curriculares apresentam referência à Educação Especial, porém, cabe ressaltar que, por seu caráter eletivo, os alunos podem ou não as cursar.

Matemática

O PPC de Matemática, assim como os cursos de Ciências Biológicas e Geografia, apresenta duas disciplinas/unidades curriculares de Fundamentos da Educação Inclusiva com 60 horas cada e com as mesmas ementas. A primeira traz como temas: preconceito, estigmas e estereótipos, mas não faz referência explícita à Educação Especial. A segunda apresenta histórico e legislação da educação inclusiva, diferenças entre integração e inclusão, acessibilidade na escola e na sociedade e dinâmicas pedagógicas inclusivas (UNIFAL-MG, 2018b).

A disciplina de Libras também é a mesma que consta no PPC de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia e História. Sua ementa prioriza conteúdos que discutem suas bases linguísticas e aspectos históricos e conceituais. No que se refere à aprendizagem da língua a ementa apresenta o sistema de transcrição e tradução de sinais.

Para além das disciplinas/unidades curriculares, o documento faz apenas duas referências à educação inclusiva na seção em que aborda as competências do egresso. Dentre elas se prevê a capacidade de atuar no contexto escolar contemporâneo e inclusivo e ter consciência da diversidade no contexto educacional, respeitando as diferenças das pessoas com deficiência.

Pedagogia

O PPC de Pedagogia também faz referência à Resolução 02/2015 ao estabelecer que a formação de professores deve visar a “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, 2015b).

Apesar de reconhecer esse compromisso da formação de professores em prol de uma educação inclusiva, o curso de Pedagogia apresenta em sua estrutura curricular apenas uma disciplina que trata da Educação Especial, além de Libras. A disciplina Educação Inclusiva: Fundamentos e Metodologias, de 85 horas, apresenta em sua ementa os conteúdos “direitos humanos e diversidade; preconceitos, estigmas e estereótipos; educação escolar de estudantes com deficiência: histórico e legislação; acessibilidade na escola e na sociedade; dinâmicas pedagógicas inclusivas: recursos, processos e linguagens” (UNIFAL-MG, 2019d, p.

47). Já a disciplina de Libras contém a mesma ementa e carga horária dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História e Matemática.

Química

O PPC do curso de Química tem em sua dinâmica curricular disciplinas/unidades denominadas Fundamentos de Educação Inclusiva I e Fundamentos de Educação Inclusiva II, porém, suas ementas diferem daquelas constantes nos demais cursos aqui analisados. A ementa da primeira traz os seguintes conteúdos: “Fundamentos sociológicos sobre os processos de inclusão. O impacto dos atuais modelos de inclusão na educação escolar. Métodos e procedimentos da educação inclusiva, Libras”. Já a segunda ementa apresenta: “Escola, ambiente familiar e educação inclusiva. Métodos e procedimentos da educação inclusiva. Libras” (UNIFAL-MG, 2008, p. 41).

O currículo do curso apresenta a mesma disciplina de Libras (mesma ementa e carga horária) dos cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Matemática e Pedagogia. Também consta no currículo uma disciplina optativa denominada Educação Especial Inclusiva, com carga horária de 75 horas, que aborda questões como a especificidade do ato pedagógico nas suas dimensões básicas e as implicações disso na Educação Especial e em particular do “deficiente mental” (UNIFAL-MG, 2008, p. 42).

Além das disciplinas/unidades curriculares, o tema da Educação Especial aparece somente na seção que trata das competências dos egressos em que se estabelece, entre outros, que estes devem respeitar e estar preparados para lidar com a diversidade dos alunos e atender às necessidades educacionais especiais buscando garantir a sua inclusão.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos PPCs permitiu compreender alguns aspectos importantes da organização curricular dos cursos de licenciatura da UNIFAL-MG no que se refere à Educação Especial. O objetivo foi analisar como os conteúdos voltados para a Educação Especial são trabalhados em currículos de formação de futuros professores. Apesar de o foco estar nesse objetivo principal foi possível compreender outras questões que revelam concepções que podem contribuir ou não para a implementação de uma Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no nível básico, local de atuação dos futuros professores.

Uma primeira questão foi analisar onde as discussões e os conteúdos relacionados à Educação Especial estão previstos nos currículos dos cursos de licenciatura pesquisados. Observou-se que a Libras é trabalhada em disciplinas obrigatórias e específicas em todos os cursos, além de constar também como disciplina eletiva em alguns deles. Com relação a outros conteúdos relativos à Educação Especial observa-se a seguinte situação: a) em sete cursos tais conteúdos

e discussões são realizados em disciplinas/unidades curriculares obrigatórias e b) três cursos não apresentaram disciplinas obrigatórias que contemplem a Educação Especial, sendo o tema abordado apenas em eletivas.

Apesar de as normas legais não estabelecerem que os conteúdos referentes à Educação Especial, exceto Libras, tenham que, obrigatoriamente, estar configurados em disciplinas/unidades curriculares que tratem especificamente do assunto, a não indicação de quais componentes curriculares responsáveis por tal discussão pode reverberar na não abordagem do tema, o que descumpriria as determinações legais. Do mesmo modo, é importante que a temática da Educação Especial seja trabalhada em componentes curriculares obrigatórios, já que os estudantes podem não cursar determinados componentes eletivos durante seu percurso acadêmico.

Observa-se assim que os cursos organizaram as discussões dos conteúdos voltados para a Educação Especial em disciplinas/unidades curriculares, o que, no caso de Libras, é uma determinação legal estabelecida pelo decreto 5.626/2005. Essa estratégia, conforme apontado anteriormente, tem como ponto positivo criar espaços/tempos específicos para a construção de saberes sobre o assunto. Por outro lado, considerando as diferentes situações de aprendizagem em que o estudante se envolve durante seu percurso acadêmico e a transversalidade do tema da Educação Especial, sugere-se considerar que as discussões sobre esta modalidade de ensino perpassem todo o currículo de graduação.

Desse modo, tanto os componentes relacionados aos conteúdos específicos das áreas de conhecimentos quanto os componentes pedagógicos; tanto as abordagens teóricas quanto as práticas ou estágios; tanto os momentos em sala de aula na graduação quanto os momentos de atuação na escola de educação básica; tanto as atividades de ensino quanto a pesquisa e a extensão deveriam oportunizar conhecimentos e instigar os estudantes a refletirem sobre a Educação Especial e a inclusão de seu público. Um currículo que aprofunde o tema em disciplinas/unidades curriculares específicas, mas que também estimule um olhar sobre a educação inclusiva em todas as situações de aprendizagem parece ser uma alternativa mais efetiva para a formação de professores.

Essa perspectiva transversal de currículo vai ao encontro das reflexões de Gallo (2008) e Santos (2019), ao fazerem um deslocamento do conceito de rizoma, em Deleuze e Guattari (1995). Em contraposição ao sistema arborecente que estabelece hierarquias, sequencialidades e prescrições, o pensamento rizomático é sempre aberto e regido por princípios como os de conexão, heterogeneidade e multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995, *apud* GALLO, 2008).

De acordo com Santos (2019, p. 6), “o currículo rizomático prolifera e se ramifica através de múltiplas conexões sem nenhuma ordem, subordinação ou progressão”. Assim, em um

currículo rizomático, os saberes transitam, de modo transversal, com múltiplas possibilidades de conexões, sempre abertas à proliferação de pensamentos. É certo que uma mudança substancial envolve repensar todo o contexto educacional, o que parece distante da realidade, porém essas mudanças pontuais podem contribuir para que as transformações aconteçam.

Com relação aos conteúdos contidos nas ementas das disciplinas que se dedicam ao estudo de temas da Educação Especial e inclusão é difícil deduzir o que está contemplado nas discussões, visto que tais conteúdos estão dispostos em tópicos que podem se desdobrar em outros temas/discussões não explícitas nestas ementas. No entanto, destaca-se a ausência de uma conceituação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que esclareça que se trata de uma modalidade de caráter complementar e/ou suplementar, não substitutiva da educação regular e que é implementada por meio do AEE. Trabalhar tais questões torna-se fundamental, visto que, na prática, especialmente na Educação Básica, observam-se constantes equívocos quanto ao entendimento do que é a Educação Especial e da função do AEE e do professor que nele atua. Esse desconhecimento tem reverberado em casos como a matrícula de alunos da Educação Especial em escolas e salas especiais, transformação da sala de recursos em espaço de reforço escolar, adaptações curriculares e outras situações não inclusivas.

Além da constatação da disposição disciplinar do tema da Educação Especial e da discussão dos conteúdos abordados nas ementas dos documentos analisados, ressalta-se que alguns termos utilizados nos PPCs já estão desatualizados, como, por exemplo, “deficiente” e “deficiente mental”. A PNEEPEI (2008) revisou o termo “deficiente” e o substituiu por “pessoa com deficiência”, que se ampara na concepção do Modelo Social de deficiência por entendê-la como “resultante da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras sociais, comunicacionais, físicas e atitudinais que impedem o acesso, permanência e participação das pessoas na escola, na vida familiar, de trabalho, lazer, na medida de suas capacidades” (BRASIL, 2010). O Modelo Social busca, assim, superar o Modelo Médico da Deficiência que centra na pessoa o problema da deficiência. A adequação dos termos nos PPCs é importante, no sentido de que a linguagem revela concepções e induz práticas para incluir ou excluir.

Por fim, ao analisar os currículos dos cursos objetos deste estudo foi possível observar que eles ainda utilizam termos que revelam um entendimento baseado em um paradigma crítico do conhecimento, enquanto a educação inclusiva proposta pela PNEEPEI se fundamenta em um paradigma pós-crítico. Ribeiro (2016) explica que a teoria crítica é baseada nos princípios da razão moderna universal, no apelo à identidade do sujeito e na visão de uma sociedade homogênea. Já a teoria pós-crítica desconfia dos conceitos totalizantes, da ideia de uma razão universal, da verdade, da unidade e do progresso e celebra o pluralismo e a diferença.

A utilização nos PPCs de termos como “valorização da diversidade” e “respeito às diferenças” revelam uma concepção educacional pautada na identidade, ou seja, em características

externas do sujeito, enquanto uma educação inclusiva baseia-se na perspectiva pós-crítica que requer um olhar que considere a diferença em si do ser (DELEUZE, 2021), diferença essa que é intrínseca e que o torna singular, único e em constante transformação. Nessa concepção pós-crítica “a diferença não pede tolerância, respeito ou boa-vontade. A diferença, desrespeitosamente, simplesmente difere” (SILVA, 2002, p. 2).

A presença da perspectiva crítica de educação, observada nos PPCs, pode ser explicada por Marinho (2014) quando afirma que a filosofia da educação no Brasil se pauta historicamente em teorias filosóficas da representação (teoria tradicional, teoria nova e teoria crítica), para as quais a diferença é concebida na perspectiva da “diversidade” e não da multiplicidade, ou seja, numa ótica em que as pessoas são classificadas por atributos externos que formam uma identidade fixada do ser. No entanto, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva sugere uma abordagem pedagógica e curricular pautada na “filosofia da diferença” proposta Gilles Deleuze (1974, 2021), segundo a qual cada ser é singular e se diferencia ilimitadamente.

Cabe ressaltar que o paradigma crítico de educação, revelado por meio dos termos utilizados nos textos dos PPCs, também está presente nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (CNE/CES, 2015 e CNE/CES, 2019). No entanto, mesmo considerando que tais diretrizes regulamentam a construção dos projetos, torna-se necessário rever tais concepções, visto que uma educação verdadeiramente inclusiva se faz numa perspectiva da diferença em si e não de identidades fixadas.

Silva (2000), ao defender uma prática pedagógica que discute a identidade e a diferença, auxilia essa reflexão ao afirmar que “a diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (SILVA, 2000, p. 101). Ao se referir à Educação Especial numa perspectiva de atendimento à diversidade, o ser é categorizado e definido em sua identidade, enquanto a inclusão se refere ao entendimento do ser sob a ótica da singularidade e da diferença em si (MANTOAN, 2021).

À GUIA DE CONCLUSÃO

O estudo apresentado neste artigo foi instigado por relatos sobre as dificuldades dos professores da Educação Básica em promover a inclusão dos alunos da Educação Especial no ensino regular. Para compreender os aspectos por trás desse problema realizou-se uma análise dos PPCs de licenciatura da UNIFAL-MG para verificar como os currículos desses cursos abordam os conteúdos relativos à Educação Especial na formação de professores.

A análise dos currículos das licenciaturas mostrou que todos os cursos trabalham os conteúdos de Libras em disciplinas curriculares obrigatórias, atendendo ao decreto 5.626/2005. Os

demais conteúdos relacionados à Educação Especial também são trabalhados em disciplinas/unidades curriculares obrigatórias em sete cursos e como disciplinas/unidades curriculares eletivas em outros três. Essa abordagem dos conteúdos em disciplinas marcam um lugar para se desenvolver os conhecimentos sobre a Educação Especial, o que de certa forma é uma garantia de que o tema será desenvolvido na formação dos professores. Ocorre que, dada a natureza transversal da Educação Especial, os demais componentes curriculares também deveriam abordá-la nessa mesma perspectiva, ampliando os espaços e momentos de discussão sobre o tema. Assim sendo, a formação inicial dos professores teria mais condições de garantir um entendimento básico desta modalidade da educação escolar na perspectiva inclusiva.

Por fim, observou-se que as referências à Educação Especial nos documentos analisados se dão numa ótica de atendimento à diversidade humana, revelando uma concepção do sujeito pautada em sua identidade ou atributos extrínsecos. Porém, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva requer uma abordagem educacional que considere a “diferença em si” do sujeito, que é singular e único, e a diferença como múltipla, e não diversa.

Este estudo apresenta provocações que pretendem estimular um repensar das concepções que sustentam a construção dos PPCs de licenciaturas. Espera-se que as discussões aqui apresentadas contribuam para fomentar debates acerca de propostas que possam melhor responder aos desafios atuais de formar professores para a Educação Básica e que sejam capazes de implementar uma Educação Especial verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº. 12796, de 4 de abril de 2013. Presidência da República, Brasília, DF. 4 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF. 7 jul. 2015a.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República, Brasília, DF. 22 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Presidência da República, Brasília, DF. 30 set. 2020.

BRASIL. *Estatuto da pessoa com deficiência*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/513623>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22, de 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). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. MEC / SEESP / UABMEC / SEESP / UAB. Curso de formação continuada para professores do AEE, 2010. Disponível em: https://www.ifsparaguatatuba.edu.br/images/conteudo/Comissoes/Forma%C3%A7%C3%A3o_Continuada/AEE.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. 3. ed. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. *Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa*. Cadernos da Fucamp, v. 20, n. 44. p. 36-51, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. *Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos à prática*. Curitiba: CRV, 2021.

MARINHO, Cristiane Maria. *Filosofia e Educação no Brasil: da Identidade à Diferença*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

RIBEIRO, Márden De Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. *Movimento* - revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Ano 3, n. 5, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32619>.

SANTOS, Kátia Silva. A Política Nacional de Educação Especial e a 'perspectiva inclusiva': novos referenciais cognitivos e normativos. In: ANPEd – SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica, IX, 2012. Caxias do Sul. *Anais [...]* Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 126-136.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. O que pode um currículo rizomático? *Periferia*, v. 11, n. 4, p. 105-133, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/42338>.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Ronie Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: Impertinências*. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 2.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico de Curso. Química - Licenciatura*, 2008. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico de Curso. História - Licenciatura*, Alfenas, 2016a. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Regimento Geral dos Cursos de Graduação*, Alfenas, 2016b. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/regimentos-e-regulamentacoes/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico de Curso. Geografia - Licenciatura*, Alfenas, 2017. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico de Curso. Ciências Biológicas - Licenciatura*, Alfenas, 2018a. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico de Curso. Matemática - Licenciatura*, Alfenas, 2018b. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico de Curso. Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola – Licenciatura*, Alfenas, 2019a. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico de Curso. Letras Inglês e Literaturas da Língua Inglesa – Licenciatura*, Alfenas, 2019b. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico de Curso. Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa – Licenciatura*, Alfenas, 2019c. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico de Curso. Pedagogia-Licenciatura*, Alfenas, 2019d. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG. *Projeto Pedagógico de Curso. Ciências Sociais - Licenciatura*, Alfenas, 2020. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos/>. Acesso em: 02 maio 2022.

Edna de Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG (2016). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (2012). Atuou como professora na Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais (2006 a 2014). Atualmente é pedagoga na Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG.

ednajholiveira@gmail.com