



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**Thais De Espindola Ramos**

**A RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Florianópolis – SC  
2019

**THAIS DE ESPINDOLA RAMOS**

**A RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão de Curso elaborado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Prof. Dra. Maria Helena Michels.

**Florianópolis (SC)  
2019**

Dedico Este trabalho ao meu irmão, ao meu pai *in memoriam* e a todos os professores da escola pública que resistem e lutam dia a dia por uma escola pública laica e de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu irmão, que sempre foi o ser mais doce e encantador da minha vida, que me inspirou do início ao fim da graduação. Obrigada por existir e resistir comigo desde o seu nascimento, quero que saiba que estarei no chão da escola lutando por você e por todas as crianças da escola pública e pelos seus processos de ensino aprendizagem.

Ao Centro Acadêmico de pedagogia (Calpe) por ter me ensinado a lutar pela Universidade Pública e que juntos somos mais fortes, obrigada pela luta continua.

Agradeço ao meu companheiro de vida Michael Grando Paim e sua família por acreditarem, ajudarem e me acolherem em suas vidas quando mais precisei.

Aos meus avós, Dorvalina Ramos e Lindomar Ramos, por estarem e enfiarem comigo o processo de falecimento do meu pai Luis Fernando Cabreira Ramos, juntos conseguimos ser mais fortes, obrigada pela força, carinho e amor.

A minha amiga irmã Renata Soares, que esteve comigo em meu processo de formação desde o cursinho, que me ensinou sobre a militância, sobre o feminismo e que fez com que eu acreditasse que posso lutar pelos meus direitos como mulher, obrigada por ser essa mulher de luta, parceira e companheira mesmo com a distância. Obrigada por tanto, irmã!

Agradeço as minhas parceiras de graduação, Jéssica Menezes, Manoella Radajski e Elisa Garcia por compartilhar amizade e a luta, vocês tornaram esses 4 anos mais leve, obrigada por serem essas mulheres maravilhosas e por estarem comigo neste processo de formação. Vocês são incríveis!

A minha amiga Sabrina Del Sardo, por compartilhar a casa, os cafés da tarde, as prosas e por estar presente em minha vida nos momentos mais difíceis. Você é uma mulher incrível, obrigada por tanto!

A minha orientadora Dr<sup>a</sup> Maria Helena Michels, que esteve comigo neste processo de escrita e aprendizagem da minha pesquisa. Obrigada por ter dado a oportunidade de trabalhar com você na pesquisa, pelo carinho e pela confiança em meu trabalho.

Agradeço a todos os professores que estiveram comigo neste processo de formação, os quais me ensinaram a lutar e resistir por uma Universidade Pública e de qualidade. Obrigada por tanto. Por fim, agradeço a Universidade Pública sem ela este processo de formação não seria possível!

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como a racionalidade técnica se expressa na formação de professores de Educação Especial nos Cursos Graduação de Licenciatura em Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Para tanto buscamos apreender como a área da educação especial discute a racionalidade técnica na formação dos professores; compreender a racionalidade técnica nas proposições dos cursos; analisar como se expressa a racionalidade técnica nos programas das disciplinas dos cursos de licenciatura de educação especial. Como base teórica para nossas reflexões buscamos as contribuições de Bueno (1999), Kassir (1999), Shiroma (2003), Evangelista (2012), Dias (2013), Kassir (2014), Lehmkuhl (2017), Michels (2017), Garcia (2017), Vaz (2017). Nossa pesquisa tem como metodologia análise de documentos. Com a análise dos Projetos Político Pedagógicos de dois Cursos de Licenciatura que formam professores de educação especial, um da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e outro da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Ao longo de nossa pesquisa surgiram alguns questionamentos que nos fizeram refletir: modifica-se o caráter técnico da proposta de formação de professores quando essa passa a ocorrer nos Cursos de Licenciatura em Educação Especial em SC? O processo ensino aprendizagem passa a ser a tônica dessa formação no Estado quando da política de inclusão? ou, mesmo com modificação na política para a educação especial se mantém a racionalidade técnica da formação? De acordo com as análises dos documentos ressaltamos que a racionalidade técnica ainda é posta na formação de professores de educação especial, como forma de instrumentalizar este professor, preocupando-se com a técnicas e recursos de acordo com as especificidades dos sujeitos, ocorrendo um esvaziamento teórico no ensino e aprendizagem.

**Palavra-chave:** Racionalidade Técnica; Formação de Professores; Educação Especial.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Apresentação das disciplinas por eixo – FURB .....	48
<b>Gráfico 2:</b> Apresentação da carga horária por eixo – FURB.....	49
<b>Gráfico 3:</b> Apresentação das disciplinas por eixo - UNIMES .....	65
<b>Gráfico 4:</b> Apresentação da carga horária por eixo - UNIMES.....	66

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Produções encontrada no Scielo, ANPED e Google acadêmico .....	21
<b>Quadro 2</b> - Matriz Curricular do Curso (FURB) .....	43
<b>Quadro 3</b> - Disciplina do Eixo Educação Especial (FURB) .....	45
<b>Quadro 4</b> - Disciplinas dos eixos fundamentos da educação, saúde, psicologia, produção textual, linguagem e “outros” (FURB) .....	47
<b>Quadro 5</b> - Matriz Curricular do Curso (UNIMES) .....	59
<b>Quadro 6</b> - Carga Horária das Disciplinas (UNIMES) .....	62
<b>Quadro 7</b> - Disciplinas do Eixo Educação Especial (UNIMES) .....	62
<b>Quadro 8</b> - Disciplinas dos eixos fundamentos, produção textual, saúde, linguagem e outros (UNIMES) .....	63

## LISTA DE FIGURA

<b>Organograma 1:</b> Disciplinas do curso de Educação Especial FURB.....	49
---	----



## LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais

ACCS - Atividades Acadêmico Científico Culturais

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

BM - Banco Mundial

CNE - Conselho Nacional de Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Ensino Superior

CONSUNI - Conselho Universitário

CAA - Comunicação Alternativa Aumentativa

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DME - Divisão de Medidas de Ensino

DV - Deficiência Visual

DF - Deficiência Física

EED - Departamento de Estudo Especializado em Educação

EE - Educação Especial

FURB - Universidade Regional de Blumenau

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GEEP - Grupo de Estudos em Educação Especial

GEPETO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PAEE - Professor de Apoio Educacional Especializado

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROEN - Pró reitoria de Ensino

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SRM - Sala de Recurso Multifuncionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TEACCH – *Treatment Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* - Educação para Autistas e crianças com limitações relacionadas a comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFSC - Universidade Federal De Santa Catarina

UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos

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

UFMS - Universidade Federal de Santa Maria

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UNC - Universidade do Contestado

UNOESC - Universidade Do Oeste de Santa Catarina

UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

USP - Universidade De São Paulo

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFT - Universidade Federal do Tocantins

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

UNB - Universidade de Brasília

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 Metodologia.....	17
1.2 Organização do texto .....	20
<b>2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: BALANÇO DE PRODUÇÃO E APORTES TEÓRICOS</b> .....	22
2.1 O balanço de produção .....	22
2.2 Contexto histórico da formação de professores de educação especial.....	33
<b>3. A RACIONALIDADE TÉCNICA: ANÁLISE CURRICULAR</b> .....	41
3.1 Análise do Projeto político pedagógico do curso de Educação Especial da FURB .....	41
3.1.1 Apresentação do curso .....	41
3.1.2 Organização do Curso .....	42
3.1.3 As disciplinas do eixo Educação Especial .....	50
3.1.3.1 Categoria Teoria e Prática.....	51
3.1.3.2 Categoria Estágio .....	54
3.1.3.3 Categoria Específica .....	55
3.2 Análise Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIMES .....	57
3.2.1 Apresentação do curso .....	57
3.2.2 Organização do curso .....	59
3.2.3 As disciplinas do eixo Educação Especial .....	67
3.2.3.1 Bloco teorias.....	68
3.2.3.2 Bloco teoria e prática .....	68
3.2.3.3 Bloco Prática .....	70
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	72
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	75
<b>APÊNDICE A - QUADRO DOS OBJETIVOS E EMENTA DAS DISCIPLINAS DO PPP DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA FURB</b> .....	80
<b>APÊNDICE B - QUADRO DOS OBJETIVOS E EMENTA DAS DISCIPLINAS DO PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIMES</b> .....	85
<b>APÊNDICE C – ORGANOGRAMA 1: DISCIPLINAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FURB</b> .....	89

## 1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está relacionado ao projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores de Educação Especial no Estado de Santa Catarina” que trata da formação de professores de Educação Especial no Estado de Santa Catarina, que busca “apreender quais concepções permeiam a formação de professores para a área de educação especial em Santa Catarina”<sup>1</sup>.

O interesse sobre o tema emergiu logo após frequentar o grupo de pesquisa Grupo de Estudos em Educação Especial - GEEP da Universidade Federal de Santa Catarina, onde tive a oportunidade de aprofundar discussões sobre o tema quando a professora Maria Helena, apresentou sua pesquisa. Desde então estou tendo a oportunidade de aprofundar o estudo e trocar ideias com colegas e professoras que frequentam o mesmo grupo.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como a racionalidade técnica se expressa na formação de professores de Educação Especial nos Cursos Graduação de Licenciatura em Educação Especial no Estado de Santa Catarina.

Compreendemos que a formação de professores é uma ação fundamentada para transmissão de conceitos, pois, como enfatizam Shiroma e Evangelista (2003, p.85) “não se trata apenas de preparar os professores que irão qualificar futuros trabalhadores, mas de transmitir conhecimentos, valores, postura, forma de ver, ser e estar no mundo”. Esse processo é ainda mais facilitado porque “diferentemente de outros profissionais a quem a população recorre em situações específicas, com os professores tem-se encontro diário” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003 p.85). Segundo Lehmkuhl (2017) na área de educação especial essas questões não se diferem e agregam-se a elas a proposta não só do atendimento educacional, mas também a formação de um professor que atenda suas especificidades dos alunos com deficiência.

Temos como pressuposto que a racionalidade técnica está presente nos cursos de licenciatura que formam os professores da Educação Especial. Isso pois compreendemos que as situações da prática educacional são tratadas, nessa formação, como problemas de ordem técnicas e que devem ser resolvidos por procedimentos da mesma ordem. Nesta perspectiva os professores são responsáveis por desenvolver técnicas para que os alunos recebam algum

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa coordenado pela Professora Maria Helena Michels do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED).

tipo de conhecimento. Através desta perspectiva, debater, questionar e/ou refletir são ações que ameaçam esta estrutura mecânica e tradicional imposta ao professor e a escola, entendida então como transmissora de valores e saberes.

Entendemos que racionalidade técnica está presente na formação de professores de educação especial como forma de instrumentalizar este professor, preocupando-se com a utilização de técnicas de acordo com as especificidades dos sujeitos, e não com o ensino aprendizagem de conhecimentos sistematizados construído historicamente. Para Saviani (2008, p. 382).

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar às diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, em seu Artigo 62 (BRASIL, 1996), a formação docente para atuar no ensino básico deve ser realizada em nível superior. Porém, permite que a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e para quatro primeiras anos do ensino fundamental seja oferecida em nível médio, na modalidade normal. Esta mesma legislação indica que a formação de professores para a educação especial era de responsabilidade do ensino superior, porém permite que esta formação ocorra em nível médio ou em estudos adicionais, oferecidos pelas secretarias estaduais da educação.

A escola pública vista pela sociedade capitalista tem como objetivo central em preparar o trabalhador para o mercado trabalho sem a intensificar a sua formação. Em meados da década de 1990, com a intensificação de políticas com vista aos processos de expansão e universalização do ensino, vem-se atribuindo à escola pública o caráter muito mais assistencial, como uma medida de alívio à pobreza, sem pensar o acesso ao conhecimento intensificado como forma de contribuição a produção de uma consciência crítica (VAZ, 2017). Ou seja, quanto mais desqualificada seja a formação deste professor mais este professor se torna instrumental, visto como um objeto de desqualificação.

Segundo Bueno (1999) a perspectiva que atribui a falta das condições sociais para a elevação da formação do professor das primeiras séries, contribui com a descaracterização e o desprestígio dos professores dos primeiros anos. Segundo o autor,

[...] contribui com a indefinição de uma política nacional de formação docente, por não se tomar posição mínima sobre a docência responsável pela escolarização, à qual têm acesso a maioria das crianças brasileiras, isto é, não conseguimos definir sobre uma questão preliminar, qual seja, em que nível de ensino específico ela deve ser feita; Coloca a formação de professores realizada no ensino médio na posição “eterna provisoriedade”, na medida em que considera que deveria ser efetuada no nível superior; Coloca o problema em uma perspectiva política abstrata e descomprometida, ao atribuir não-assunção da maior qualificação dessa formação a uma genérica “falta de condições”, como se tivessem sendo construída sem a participação de instituições e profissionais do campo da educação (BUENO, 1999, p. 15).

O fato de que os dirigentes, os estudiosos e os institutos de formação não assumirem de fato uma posição frente a essa provisoriedade, gerou, segundo Bueno (1999), uma série de práticas que serviu para descaracterização dessa formação, mais do que para uma qualificação da mesma.

Em relação formação de professores para a Educação Especial no Brasil, alguns autores mostram que ela inicia-se na década de 1970 junto ao Curso de Pedagogia em habilitação específica, por área de deficiência (MICHELS, 2017). O tecnicismo chega à área de educação especial, exaltando historicamente às técnicas e recursos específicos, já em seu início. A especialização requerida do professor da Educação Especial estava associada à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade empregada na Educação (MICHELS, 2017).

Kassar (1999, p.30) afirma que,

Em 1971 [com a Lei 5.692/71] o tecnicismo não se apresentava de modo claro para a educação especial, quando apenas é proposto “tratamento especial” aos alunos que necessitam desse serviço, ele torna-se evidente no Parecer do CFE 848/72, que enfatiza a importância da implementação de técnicas e serviços especializados para o atendimento adequado à excepcionalidade.

Assim, a habilitação do Curso de Pedagogia direcionada a Educação Especial, organizada pelas deficiências não tem como foco da formação para a apropriação de conhecimento por parte dos alunos. Ao contrário, a base biológica é que define como o aluno sujeito, da educação especial, aprende. Arelada a essa base biológica, agrega-se às práticas de técnicas tradicionalistas, “retirado dessa relação o caráter histórico e político, ignorando as

contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes” (FRIGOTTO, 1996 *apud* RODRIGUES, 2005, p. 5).

A formação de professores tem como base a técnica, o cumprimento de instruções e programações de modo geral, aprendendo a fazer para aplicar as técnicas. Para Saviani (2008, p. 382)

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo [...] A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Nessa perspectiva de formação a prática educacional é tratada como um problema técnico que pode ser resolvido pelo uso considerado correto de instrumentos ou programas de aprendizagem.

Na reforma educacional das décadas de 1990 e 2000, no Brasil, a formação de professores foi essencial para a consolidação de ideias e propostas de um modelo neoliberal. Esta reforma, e suas bases, também se refere à Educação Especial

Compreendemos que a formação de professores para área da Educação Especial faz parte dessa reforma e está permeada de termos como educação inclusiva, diversidade, respeito às diferenças, equidade, sujeito de direitos, solidariedade e competência, sugerindo que há “novos” encaminhamentos na formação desse profissional. Esses conceitos vão atribuindo sentidos à política educacional e servem para referendar uma perspectiva educacional que vem se tornando hegemônica (LEHMKUHL, 2017, p. 226).

Neste contexto, a necessidade de modificar os currículos dos cursos de formação inicial de professores é indicada nas políticas de cunho neoliberal como imprescindível.

Com a Resolução CNE/CP 01/2006 das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia (2006), extinguem-se as habilitações do Curso que historicamente formava os professores da Educação Especial, ou seja, suprime-se essa formação nos cursos de pedagogia<sup>2</sup>. É nos cursos de Licenciaturas em Educação Especial que se passa a formar os educadores especiais em nível de graduação. Estas modificações estão atreladas a outras indicações presentes em documentos como a Resolução CNE 02/1997, o Parecer do CNE

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento do tema, indicamos a dissertação de Jocemara Triches (2012) intitulada: “Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores”.

009/2001, Parecer do CNE 021/2001, a Portaria 1.403/2003, a Lei nº 11.502/2007, o Decreto Lei nº 6.755/2009, que regulamenta a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR e o Decreto nº 8.752/2016.

A Resolução n.2/2001 indica a formação em dois níveis, de acordo com o primeiro parágrafo, do artigo 18º:

professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

Já no terceiro parágrafo do mesmo artigo, apresenta os professores especializados em Educação Especial (EE), como aquele que comprovar:

I - Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; (BRASIL, 2001b, p. 5).

Em 2008 é divulgado no documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), que indica que a inclusão dos sujeitos da educação especial nas escolas regulares. Desta forma, os professores formados nos cursos de licenciatura em Educação Especial passam atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ou seja, os professores com formação no Curso de Pedagogia são capacitados para atuar com os alunos da EE em sala de aula regular. Os professores formados nos cursos de Licenciatura em Educação Especial ou aperfeiçoamento irão atuar especificamente no Atendimento Educacional Especializado.

No Estado de Santa Catarina essas modificações vão sendo percebidas ao longo do período. Na década de 1980, a formação de professores de educação especial, tem seu primeiro curso implementado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), junto ao Curso de Pedagogia, com duas habilitações específicas (Educação Especial Deficiência Auditiva e Educação Especial Deficiência Mental). A partir de 1996 este mesmo Curso passa



a formar tais professores em uma única habilitação – Educação Especial e que formou estes profissionais até a década de 2000.

No estado catarinense a formação desse professor passa a ser tratada nos cursos de licenciatura em Educação Especial oferecidos pelas Universidades vinculadas ao Sistema ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais,<sup>3</sup> organizados a partir do Programa, Plano nacional de formação de professores da educação básica, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da educação (PARFOR/CAPEs/MEC)

Esta formação ganha destaque nos documentos emanados pelos governos federal e estadual, que a consideraram fundamental para o êxito da própria reforma na perspectiva inclusiva. Atualmente esses cursos já não são oferecidos pelo PARFOR, mas continuam sendo ofertados por universidades pelo Estado.

Nesta nova organização, cabe perguntar: modifica-se o caráter técnico da proposta de formação de professores quando essa passa a ocorrer nos Cursos de Licenciatura em Educação Especial em SC? O processo ensino aprendizagem passa a ser a tônica dessa formação no Estado? Ou, mesmo com modificações tão substanciais se mantém a racionalidade técnica da formação?

É com essas indagações que construímos o objetivo geral desta pesquisa: analisar como a racionalidade técnica se expressa nos cursos de graduação de licenciatura em educação especial no estado de Santa Catarina.

Para tanto, temos como objetivos específicos:

- Aprender como a área da educação especial discute a racionalidade técnica na formação dos professores;
- Compreender a racionalidade técnica nas proposições dos cursos;
- Analisar como se expressa a racionalidade técnica nos programas das disciplinas dos cursos de licenciatura de educação especial.

---

<sup>3</sup> Essas instituições têm como conveniada as Universidades de Ensino Superior, como a FURB- Universidade Regional de Blumenau e UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos.

## 1.1 Metodologia

Como já mencionado anteriormente, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) compõe o projeto de pesquisa intitulado “A formação de professores de Educação Especial no Estado de Santa Catarina”, que tem como objetivo: apreender aonde vem ocorrendo a formação de professores para a educação especial em Santa Catarina; reunir informações sobre quais níveis (superior ou pós-graduação) estão sendo oferecidos tais formações e quais as esferas administrativas tem se responsabilizado por esta formação; analisar a organização dos currículos (ementas das disciplinas; organização das mesmas na grade curricular; bibliografias utilizadas; formação dos professores formadores) nesta formação.

A primeira fase dessa pesquisa contou com levantamento de dados acessando o site do E-mec<sup>4</sup> para analisar os cursos ativos de Licenciatura de Educação Especial, no Estado de Santa Catarina. Com este procedimento encontramos quatorze universidades que oferecem tal curso. Ao finalizar a pesquisa pelo site do E-mec, iniciamos a busca nos sites das 14 instituições procurando documentos como a proposta de curso, carga horária, grade curricular, ementas corpo docente e programa de ensino.

Tivemos muita dificuldade em encontrar tais documentos nas páginas das instituições pois a grande maioria não disponibiliza esses materiais em seus sites. Apenas em três instituições pudemos acessar o Projeto Político Pedagógico :Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI).

Com estes materiais em mãos, observamos que os cursos oferecidos pela FURB e UNIDAVI ocorriam na modalidade presencial e o da UNIMES à distância e optamos então, analisar um curso oferecido na modalidade presencial e um curso oferecido na modalidade à distância, ou seja, o Curso de Educação Especial da FURB e o Curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIMES.

Optamos então em fazer a análise dos documentos (PPP) desses dois cursos. A pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Site do E-mec: [www.emec.mec.gov.br](http://www.emec.mec.gov.br)

[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, entre outras matérias de divulgação. (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Ou seja, os documentos são considerados como fonte principal da pesquisa, podendo ter diferentes sentidos, como por exemplo, no campo da educação que estamos analisando os PPP.

Segundo CELARD (2008) a análise de documentos se inicia através de uma análise crítica do contexto, dos autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceito chave, ou seja, é um momento de reunir todos estes elementos da problemática ou do quadro teórico.

Deste modo a análise documental é desenvolvida a partir das discussões que os temas e os dados nos propõem diante ao documento analisado, incluído o corpo da pesquisa, referências e modelo teórico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

Como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa. É nesse campo de disputas que a hegemonia discursiva se produz. Para Bowe e Ball (*apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431)

A chave para ganhar a hegemonia é geralmente daquele grupo que consegue estabelecer os parâmetros dos termos do debate, do grupo que consegue incorporar as demandas de outros grupos que estão em competição no interior de seu próprio discurso sobre educação e metas sociais.

Desta forma, iniciamos as análises pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial da FURB. Inicialmente tratamos das disciplinas e suas ementas que totalizam 44 disciplinas, organizadas em 8 fases, completando 3.384<sup>5</sup> horas aula, o que equivale a 192 créditos. Deste total, 486 horas aulas referem-se ao estágio obrigatório; 486 horas aula de prática como componente curricular e 252 horas aula de Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACCs).

---

<sup>5</sup> No PPP constam dados divergentes em relação ao total da carga horário do Curso: quando se referem a integralização consta 3.456; quando apresentado a estrutura curricular a carga indicada é de 3.384. Para efeitos desta pesquisa, utilizaremos a carga que consta na estrutura curricular.

Desta forma organizamos as disciplinas em dois quadros, para compreender a proposição de curso, buscando analisar a presença ou não da racionalidade técnica do mesmo. Analisamos as disciplinas apresentadas, primeiro com o título e, em seguida, com a leitura das ementas e seus objetivos. Com tal procedimento elegemos 8 eixos que, ao nosso juízo, nos auxiliam nessa compreensão, quais sejam: educação especial, fundamentos da educação, alfabetização e letramento, saúde, produção textual, linguagem e infância, psicologia e o eixo denominado “outros”.

O segundo documento analisado foi PPP do Curso de Licenciatura em Educação Especial o da UNIMES, o qual partimos do mesmo encaminhamento de análise já feito com o documento da FURB. Analisando, primeiramente o título das disciplinas e em seguida suas ementas. Neste curso totaliza-se 37 disciplinas, incluindo as disciplinas optativas; as mesmas estão organizadas em 8 fases, completando 2466,63<sup>6</sup> horas aulas. O estágio obrigatório possui 400 horas aula; 300 horas aulas de atividades complementares; 80 horas aulas de trabalho de conclusão de curso.

Em relação a este curso da UNIMES organizamos as disciplinas em 6 eixos que, ao nosso juízo, nos auxiliam a compreender melhor suas proposições, quais sejam: Educação Especial, Fundamentos da educação, produção textual, saúde, linguagem e “outros”.

Para melhor compreensão analisaremos o eixo Educação Especial do curso de Educação Especial da FURB o qual está dividido por 3 categorias: teoria e prática, estágio e específica. Está divisão ocorreu a partir da análise das ementas. Já o curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIMES as disciplinas específicas de Educação Especial compõem uma única categoria, divididas em três blocos teoria, teoria e prática e prática, devido à análise das ementas.

Buscando compreender como e se os intelectuais da área da Educação Especial relacionam racionalidade técnica na formação de professores nos cursos de licenciatura, fizemos balanço de produção acadêmica.

A busca por produções referentes ao tema ocorreu através de dois bancos de dados: o portal de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SciELO); o portal de busca do

---

<sup>6</sup> 2466,63 horas aulas representa a carga horária relógio das disciplinas.

Google Acadêmico. Também fez parte desse balanço os trabalhos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).<sup>7</sup>

Nesses bancos de dados utilizamos três descritores para selecionarmos os trabalhos: Licenciatura em educação especial, formação de professores de educação especial e racionalidade técnica. Em um primeiro momento tentamos utilizar como descritor “formação de professores”, porém encontramos muitos trabalhos com uma ampla abrangência nas temáticas. Buscando refinar mais nossa busca, agregamos o descritor “formação de professores de educação especial”. Com isso encontramos nove trabalhos que foram foco de nossas análises sendo cinco no banco de dados do scielo e quatro no google acadêmico.

Já a busca feita no site da ANPED ocorreu nas reuniões realizadas entre os anos de 2008 a 2018, especificamente nos GTS Estado e Política Educacional (GT 05), formação de professores (GT 08) e educação especial (GT 15). A busca nesta associação ocorreu a partir da leitura dos resumos uma vez que, nesta plataforma, não temos a opção de busca avançada com descritores. Com essa metodologia encontramos cinco trabalhos no site da ANPED.

Desta forma selecionamos 14 trabalhos, os quais consideramos representantes importantes das discussões que estão sendo propostas nas pesquisas sobre o tema e que será melhor apresentado na parte 2 deste TCC.

## 1.2 Organização do texto

Este trabalho de conclusão de curso está organizado em 4 capítulos.

O capítulo 1 (Introdução) apresentamos nossos objetivos e metodologia para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Capítulo 2 “Formação de Professores para a Educação Especial: balanço de produção e aportes teóricos” discutimos o contexto histórico da formação de professores de Educação Especial, juntamente com o balanço de produção.

Já o capítulo 3 “A racionalidade técnica:” Análise Curricular” tratamos sobre as análises dos projetos políticos pedagógicos do curso de Educação Especial da FURB e o curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIMES, buscando como racionalidade técnica se expressa na formação de professores.

---

<sup>7</sup> As buscas ocorrem entre os dias 21 de maio a 17 de junho de 2019.

O capítulo está dividido em dois momentos, o primeiro momento trazemos a análise do PPP da FURB, o mesmo está organizado em apresentação do curso, organização do curso, a qual trazemos as disciplinas do curso, carga horária, logo após dividimos as disciplinas por eixo, educação especial; fundamentos da educação; saúde; psicologia; produção textual; linguagem e infância e por último o eixo denominado “outros”. Através dos eixos analisamos as ementas de cada disciplinas.

O segundo momento trazemos a análise do PPP da UNIMES, trazemos a mesma organizações do PPP da FURB, o que diferencia são os eixos, que estão em menor quantidade e estão denominados como, Educação Especial, fundamentos, produção textual, saúde, linguagem e “outros”.

Nas considerações finais indicamos os resultados encontrados a pesquisa tanto do balanço de produção como as análises dos documentos.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: BALANÇO DE PRODUÇÃO E APORTES TEÓRICOS

Buscando apreender como vem sendo discutido e organizado a formação de professores de educação especial no Brasil, buscamos nessa parte do trabalho apresentar o balanço de produção desenvolvido e alguns aportes teóricos com os quais compartilhamos para a análise dos dados dessa investigação.

### 2.1 O balanço de produção

Este balanço de produção teve como metodologia a busca de textos referente ao tema estudado, nos sites SciELO, ANPED e Google Acadêmico. Logo após as buscas selecionamos 14 trabalhos para análise, os quais veremos a seguir.

Para a exposição dos resultados coletados, escolhemos utilizar quadro e, na sequência, análises das produções.

**Quadro 1** - Produções encontradas no Scielo, ANPED e Google acadêmico

Site de pesquisa	Título	Autor(es)	Data	Local de Produção	Universidade
SciELO	A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	2014	Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014	UFMS
	Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial	Patricia Santos de Oliveira Enicéia Gonçalves Mendes	2014	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017	UFSCAR
	Atendimento educacional especializado: Aspecto da formação do professor	Maria silvia Pasian Enicéia Gonçalves Fabiana Cia	2016	Cadernos de Pesquisa v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017	UFSCAR

	Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções	Patricia Aparecida Monico Liz Amaral Morgado Rosimeire Maria Orlando	2018	Psicologia Escolar e Educacional, SP. Número Especial, 2018: 41-48.	UFSCAR
	Política de educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil	Rosalba Maria Cardoso Garcia	2013	Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013	UFSC
<b>ANPED</b>	Formação de professores para a educação inclusiva: Um olhar dos saberes docentes do professor-formador	Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira Clarissa Martins de Araújo	2012	36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO	UFT UnB
	Formação inicial de professores e educação especial	Denise Rodinski Braga	2009	32ª Reunião Nacional da ANPEd -04 a 07 de outubro de 2009,	UTP
	Formação de professores em educação especial: Os discursos produzidos em textos científicos	Leandra Bôer Possa Maria Inês Naujorks	2009	32ª Reunião Nacional da ANPEd -04 a 07 de outubro de 2009,	UFSM
	A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva	Juliano Agapito Sonia Maria Ribeiro	2015	38ª Reunião Nacional da ANPEd, 01 a 05 de outubro de 2017 UFMA – São Luís/MA	UNIVILLE



	Formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: Com a palavra, o professor formador	Gabriela Maria Barbosa Brabo	2015	37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis	UFRGS
<b>Google Acadêmico</b>	A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar	Natalia Neves Macedo Deimling	2013	Educação Unisinos 17(3):238-249, setembro/dezembro 2013 by Unisinos - doi: 10.4013/edu.2013.173.08	UTFPR
	A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas	Márcia Denise Pletsch	2009	Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR	UFRRJ
	Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades	Karina Maldonado Pagnez Rosângela Gavioli Prieto Cássia Geciauskas Sofiato	2015	Olhares, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 32-57. Maio, 2015	USP
	O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?	Maria Helena Michels	2011	Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011	UFSC

Fonte: Elaboração própria com base no Portal, Scielo, Google Acadêmico e site da ANPED

Os trabalhos encontrados no banco de dados da SciELO, relacionam a formação do professor com a política de perspectiva inclusiva, mas, cada produção apresenta suas peculiaridades.

Kassar (2014) traz a referência de analisar características da formação de professores, considerando os programas do governo federal para a formação de um sistema educacional inclusivo. que tem como objetivo central, tratar sobre a educação brasileira, a qual prevê dois tipos de professores para atuação no magistério com aluno com deficiência, os quais são: os *capacitados* que são considerados professores para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores; e os *especializados* que são considerados professores que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Por fim, a autora destaca que as análises dos resultados encontrados no texto consideram a formação precária para escolarização levando-se em conta as características dos programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiências.

Oliveira e Mendes (2017) trazem a questão da formação do professor nos cursos de licenciatura em educação especial na perspectiva inclusiva como um modelo ideal para formação de professores especializados. Tendo como objetivo analisar os cursos de licenciatura em educação especial e as disciplinas de cada curso, as autoras analisam seis cursos nas universidades privadas e dois cursos de licenciatura em educação especial de universidades públicas (UFES e UFPA). Tiveram como base de análise o projeto político pedagógico, as ementas e as grades curriculares. Os cursos que ocorrem em parceria com o Parfor (Universidades Privadas) acontecem em regime especial com aulas às sextas e aos sábados, nos períodos de férias escolares, sendo voltados à formação de professores que já atuam na rede regular de ensino, mas que ainda não têm formação superior, formação especializada na área de atuação, não licenciados ou para licenciados que atuem em área distinta da sua formação inicial. Das oito universidades analisadas, seis são particulares (Furb, Unidavi, Unochapecó, UnC, Unoesc e Uniplac) e duas públicas (Ufsm e Ufscar).

Destes seis cursos ofertados em universidades privadas, dois têm convênio com o Parfor (Unochapecó, UnC), um com o Fumdes (Uniplac) e outros dois cursos são conveniados com ambos os programas (Unidavi, Furb). Assim, o Parfor e o Fumdes<sup>8</sup> configuram-se como os principais programas pelos quais os cursos de educação especial das universidades particulares são oferecidos, o que viabiliza que os mesmos sejam ofertados gratuitamente aos interessados. Por fim, as autoras concluem que o poder público deve se responsabilizar e priorizar de fato a formação inicial do professor de educação especial, garantindo a qualidade e excelência em formação de um ensino público superior. Para tanto, é necessário romper com a dicotomia entre formação inicial e formação continuada e com a valorização evidente desta em detrimento daquela.

Pasian, Gonçalves e Cia (2017) ao pensar na formação do professor insere o estudo sobre a formação do professor de educação especial nas salas de recursos multifuncionais – SRM. As autoras trazem que a partir de 2003, o Governo Federal implantou vários programas que, unidos a uma série de ações, objetivavam criar uma política de educação inclusiva. Indicam que em 2008 houve a criação de várias políticas que abordaram o serviço de AEE, o qual deve ser ofertado dentro das Salas de Recursos Multifuncionais SRM, colocando como dever dos sistemas de ensino garantir o acesso ao ensino comum e ao AEE aos educandos Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE). Partem da compreensão de que a política atual objetiva prover aos educandos PAEE acesso à classe comum e destacam a compreensão de que o professor de sala regular não saber lidar com os alunos com deficiência em sala comum, pressupondo de que é fundamental articulação de diálogo entre o professor do SRM e professor de sala regular, para que assim o trabalho pedagógico seja em conjunto. Utilizou-se como instrumento um questionário on-line (survey), com cerca de 84 questões, o qual foi enviado a professores das SRM em âmbito nacional por meio do site do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP. Por fim as autoras destacam que ao observar as funções destinadas ao professor da SRM, percebe-se que elas são diversas. As respostas apontam para uma visão otimista em relação a sua formação: maioria dos participantes destacou haver a necessidade de mais de um profissional na SRM, bem como cerca da metade dos participantes apontou não se sentir preparado para atuar efetivamente com os alunos que são encaminhados para a SRM. Tendo como alternativa a formação continuada.

---

<sup>8</sup> Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior.

Monico, Morgado e Orlando (2018) trazem a formação inicial na perspectiva inclusiva com dois marcos importantes: a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 e o avanço de matrículas de pessoas com deficiência no ensino comum. Indicando que durante os anos 80, 90 do século XX e início do século XXI, o Brasil apresentou alguns avanços na tentativa de se universalizar o ensino, quer seja na melhora do fluxo de matrículas, na expansão da Educação Infantil e do Ensino Médio (Mello, 2000), quer na inclusão de alunos da Educação Especial nas redes regulares de ensino, apontando para importantes desafios e uma ressignificação da formação inicial dos professores. Os autores não encontraram muitos estudos acadêmicos sobre a formação inicial na perspectiva inclusiva. Também indicam como marco importante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a formação continuada. Considerando que, embora a política sinalize a importância da formação inicial dos professores na interface inclusiva, as pesquisas são praticamente escassas. Assim, parece que, apesar do aumento do número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino comum (Brasil, 2008) e o paradigma inclusivo, desde a década de 1990 ter ganho força e adentrando os portões escolares, as pesquisas sobre formação inicial de professores para atuar no ensino básico parece ter sido relegada a segundo plano. No ano 2000, a Proposta de Diretrizes para formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior (Brasil, 2000) reconhece que a educação básica deve ser inclusiva e que a formação dos professores precisa incluir noções relativas ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial. Por fim, as autoras destacam a necessidade dos Programas de Pós-Graduação construir um diálogo mais profundo entre a formação inicial de professores e a prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva.

Garcia (2013) ressalta as mudanças conceituais e estruturais na política de educação especial no Brasil. Tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, trazendo a formação docente voltada para as políticas e práticas de formação de professor de educação especial. Dividido em três subtítulos este artigo traz alguns marcos importantes sobre a educação especial, tais como, “a política de educação especial no Brasil na última década”. “A Perspectiva inclusiva na educação especial brasileira”. Por último a “formação de professores e a educação especial brasileira”. O primeiro ponto importante a ser destacado do texto é sobre o contexto histórico e seus “avanços” relacionados às políticas de educação especial. Outro ponto relevante é a dificuldade encontrada entre o AEE e as classes comuns, o qual não há uma articulação entre ambos. A

autora percebe que o AEE se mantém como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial. Por fim, ressalta que a importância para esta formação é a certificação, como estratégia de regulação do trabalho. Apropriando-se da discussão de Borowski (2010), a autora indica que a ênfase dessa formação está em formar o professor para aplicar recurso prático diferente para cada uma das deficiências, associada a uma indefinição em relação à perspectiva pedagógica assumida.

Os trabalhos encontrados das reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), totalizam-se em 5, os quais tratam da formação inicial de professores, formação de professores para a educação inclusiva e formação de professores de educação especial.

Oliveira e Araújo (2012) apresenta o processo de construção da identidade do aluno docente no curso de formação inicial, a partir dos saberes docentes do professor formador, e se essa identidade construída se aproxima de uma perspectiva inclusiva ou excludente. Desta forma, as autoras utilizaram como dado de pesquisa, uma universidade que se destaca pela preocupação com a educação das pessoas com deficiência. A pesquisa de campo contou com os professores-formadores do curso de pedagogia, os alunos-docentes do referido curso, por intermédio de entrevistas realizadas com os alunos-docentes e professores-formadores e a análise dos os documentos produzidos pelos sujeitos. Através da análise das entrevistas as autoras concluem que a inclusão vai muito além garantir o acesso dos mesmos à educação superior, mas implica num reconhecimento do significado simbólico que essa inclusão tem para a construção da identidade profissional do aluno. As autoras afirmam que s Instituições de Ensino Superior e em particular, os Centros de Educação, podem desenvolver importante papel na melhoria da formação do professor-formador por meio, por exemplo, da ampliação de oferta de disciplinas sobre a temática, tanto na graduação, como nos programas de mestrado.

Braga (2009) destaca a formação de professores do Curso de Pedagogia, relacionando teoria e prática na educação. Teve como material para análise documentos nacionais e internacionais relacionados à formação inicial de professores em relação à Educação Especial nas classes do Ensino Regular; realização de trabalho de campo e o levantamento da bibliografia conceitual. O trabalho de campo foi realizado com 24 estudantes do último ano do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Paraná. Quando os alunos

foram questionados quanto à possibilidade de ter acesso a livros, artigos, casos ou outros materiais pedagógicos que tratassem da educação especial enquanto graduandos do curso de Pedagogia, dos 24 entrevistados, 23 responderam afirmativamente e um respondeu que não teve este tipo de acesso. Dos 23 entrevistados que responderam afirmativamente, 22 apontaram que esta possibilidade deveu-se ao estudo de textos ou capítulos de livros específicos de educação especial; 23 responderam que tiveram acesso a vídeos que envolviam o tema; 10 consideraram o estudo de textos ou livros de outras áreas, que permitiram o debate acerca da educação especial; oito apontaram para o estudo de casos concretos, e quatro entrevistados relataram a categoria “outros”, a saber: livros inteiros - uma autora em específico (Mantoan); a experiência em escolas da rede municipal e em instituições de educação especial. As respostas foram conduzidas de acordo com quatro eixos: dúvidas de natureza teórica; dúvidas de natureza prática; dúvidas de natureza teórico-prática e dúvidas relacionadas à legislação. A autora destaca que a formação pode se apresentar de forma prática e teórica que precisa ser revista, principalmente modificada relacionados aos documentos e as vivências da prática pedagógica dos professores, pois os documentos afirmam algo que a prática não condiz. Segundo a autora as conquistas e as lutas dos movimentos dos educadores, voltadas para uma formação inicial de professores de qualidade, têm conseguido visibilidade e espaço, e não podem ser desvalorizadas. Reconhece-se que há avanços e um desenvolvimento lento, porém persistente, dos debates.

Possa e Naujorks (2009) analisam a formação de professores para a educação especial, de acordo com publicações científicas que ocorreram nos últimos anos, tendo como foco três evidências para uma reflexão. A primeira delas tem como centralidade o discurso acusatório dirigido aos professores da rede oficial de ensino. A segunda anuncia que, ao se discutir os desafios para a implementação de uma política educacional inclusiva não estão em pauta àqueles alunos que trazem histórico de diferença cultural, étnica ou de privações, mas o grupo “alvo” de preocupação é aquele que reúne os nominados “alunos com necessidades educacionais especiais” ou, com deficiências. A terceira evidência foca no questionamento sobre o que seria a formação em educação especial, ou melhor, a formação de um professor de educação especial, tendo em vista que a educação especial é uma área de atuação. Foram utilizadas algumas ferramentas metodologia de meta-análise, tendo como foco principal questionar os enunciados e os efeitos discursivos provocados por estes na formação de professores para a educação especial. Ao analisar as produções as autoras identificam nos textos a ‘perspectiva inclusiva’ e/ou ‘educação inclusiva’. . Indicam que a partir das

publicações que digam respeito a formação de professores em educação especial, está determinado o lugar que pode não ser o lugar da educação especial como área de conhecimento e de pesquisa em educação. Destacam também a importância de uma reflexão da educação especial que, em uma perspectiva política, recebe a qualidade/adjetivo de educação inclusiva.

Agapito e Ribeiro (2015) apresentam as concepções que os alunos do último ano do curso de pedagogia têm sobre educação inclusiva e diversidade. As autoras trazem como base empírica (sujeitos de pesquisa) 124 acadêmicos, de sete cursos de licenciatura que responderam a um questionário com 24 questões, abertas e fechadas. Os autores concluem que os estudantes concebem educação especial e inclusiva como sinônimos e têm dúvidas ao distinguir seus públicos.

Brabo (2015) centraliza sua produção na reestruturação dos cursos de formação docente inicial no ensino superior. Os sujeitos entrevistados por ela foram professores da uma disciplina “Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais” dos cursos de formação docente inicial em licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente a Faculdade de Educação (FACED), por se tratar do contexto onde se desenvolvem as disciplinas pedagógicas. A frase: “Não fui preparado para ensinar esse aluno” é repetida muitas vezes ao longo do texto e compõe o objetivo central da análise sobre formação docente inicial. Tal formação seria aquela voltada para o ensino de aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva. A entrevista com os professores da referida disciplina procurou conhecer como eles veem seu trabalho docente e seus alunos no que tange ao tema pesquisado. O autor conclui que uma disciplina “só não faz verão”, pois acredita que existem outras questões envolvidas na temática estudada. Porém, destaca que a disciplina apresenta um potencial de expansão no curso.

Dos trabalhos encontrados no banco de dados do google acadêmico destaca-se quatro produções relacionadas a Educação Especial nos cursos de pedagogia, os aspectos da formação com ênfase na inclusão, a política educacional e o discurso político como eixos centrais.

Deimling (2013) centraliza o objeto de estudo com a questão relacionada ao espaço reservado à educação especial na formação de professores nos cursos de pedagogia. Tendo como metodologia, um estudo bibliográfico através de um referencial teórico o qual os autores centralizam o curso de pedagogia e a formação de professores como tema, destacam o

espaço reservado à Educação Especial na formação docente antes e depois da promulgação da Resolução CNE/CP N° 1/2006. Também discutem a importância dos conhecimentos sobre Educação Especial nos cursos de formação de professores, apresentando o espaço que esses conhecimentos poderiam ter no momento de sua formação inicial. Desta forma a autora apresenta a importância que o professor que atua nas escolas regulares espere de uma escola que denomina como “inclusiva”. Também destaca importância dos conhecimentos básicos sobre a educação especial que o professor deve possuir para que possam atuar colaborativamente com os demais profissionais da educação. Por fim a autora destaca o desafio dos cursos para formar professores que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino.

Pletsch (2009) destaca alguns aspectos relativos à formação de professores no Brasil, com ênfase para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A autora traz para discussão que é preciso compreender que mudanças na educação, para atender ao paradigma de inclusão educacional, dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola. A formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade e, para tanto, o professor deve ser formado para mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática. Destacando que o professor deve valorizar a diversidade no processo de ensino-aprendizagem a autora indica a necessidade de o professor ser capacitado para construir estratégias de ensino, como a adaptação de atividades, não apenas para os alunos que possuem deficiência, mas para todos que estão presentes em sua prática pedagógica.

Pagnez, Prieto e Sofiato (2015) discutem os desafios educacionais a respeito à formação inicial e continuada de professores para atuar na educação especial. Expõem a metodologia de trabalho como de cunho bibliográfico, apresentando reflexões acerca da formação de professores de educação especial no Brasil a partir da década de 1970. O texto está dividido em dois momentos: no primeiro destaca o contexto da formação de professores para a educação especial a partir de um resgate histórico pré-diretrizes da pedagogia; no segundo traz as demandas para a formação de professores de classe comum. Destacam que as propostas para a formação de professores em vigência acomodam cursos presenciais, semipresenciais e à distância; muitos se configuram como especialização, denominados genericamente educação inclusiva e que são realizados por instituições privadas de educação superior.



Michels (2011) ressalta os discursos inclusivos nas políticas educacionais brasileiras, destacando que a formação de professores está articulada à formação continuada para trabalhar com os alunos com deficiência. Não identifica como foco na formação inicial de professores a articulação entre o AEE e a classe comum. Destaca assim, que este modelo de formação secundariza o processo pedagogo e privilegia o médico-psicológico. A autora observa que a inclusão de alunos considerados com deficiência pode ser tratada equivocadamente como um problema restrito das competências dos professores, ou seja, o professor é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso dos encaminhamentos inclusivos.

Este balanço de produção pode nos indicar algumas questões importantes que vale destacar como a compreensão de que uma formação precária para escolarização levando em conta as características dos programas de formação. Nesta questão, Kassar (2014) indica que:

O primeiro consiste na característica da atuação do professor: uma sala de recursos multifuncionais requer um professor também multifuncional, que seja capaz de atuar em diferentes frentes, para atender diferentes deficiências. Sua formação não deve, portanto, ser restrita, mas generalista.

Outro elemento importante a salientar é o esvaziamento da base teórica e do conteúdo pedagógico na formação que passa a assumir feição gerencial, instrumental, valorizando a educação à distância e a mercantilização da mesma, como apontado por Garcia (2013) quando afirma que:

Os AEEs têm assumido uma complementaridade formal, uma vez que não constituem serviços articulados com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum (Michels; Garcia, 2010). Podemos dizer que em grande medida os *modi operandi* das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial. (GRACIA, 2013 p. 09).

Com estas indicações é possível afirmarmos que as produções acadêmicas expressam que a racionalidade técnica está presente na formação do professor uma vez que indicam formação secundarizada, instrumentalista, uma formação aligeirada tendo como objetivo trabalhar com identidade docente; relação teoria e prática; concepção sobre o curso de pedagogia/reestruturação de curso de formação, havendo uma centralidade de “encontrar” um certo perfil do professor para a educação especial.

## 2.2 Contexto histórico da formação de professores de educação especial

A formação de professores de Educação Especial no Brasil, inicia-se em 1972 como habilitação específica no curso de pedagogia.

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

Para Chaves (1980) *apud* Michels (2017, p.25) “Nesta reforma se indicava a profissionalização do setor educacional com modalidades diferentes, com uma base comum e a profissionalização, a partir das influências do mercado de trabalho, nas habilitações específicas”.

Foi através desta reforma que a formação de professores em Educação Especial passou a ser pensada em nível superior. Segundo Bueno (1999, p. 19), “A formação de professores de Educação Especial foi elevada ao nível superior no bojo de reformas ocorridas no final dos anos 60 e início dos 70, tendo por princípio a maior especialização exigida por esse tipo de ensino”.

Essa formação nasce então junto ao curso de Pedagogia em habilitação específica, por área de deficiência (MICHELS, 2017). Segundo a mesma autora, o tecnicismo chega à área de educação especial, exaltando historicamente às técnicas e recursos especificíssimos associando-a à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade empregada na Educação (MICHELS, 2017).

Os cursos de Pedagogia que passaram a oferecer habilitação específica para a Educação Especial o fizeram mediante a habilitação em educação especial ou por meio de quatro áreas específicas (Deficiência da Audio - comunicação — ou Deficiência Auditiva —; Deficiência Física; Deficiência Mental e Deficiência Visual). Tal subdivisão parece fragmentar a própria habilitação, como por exemplo, quanto ao currículo, que seguia uma parte comum, com disciplinas para todas as habilitações e inclusive para as quatro áreas da Educação Especial, e outra parte específica para cada habilitação e diversificada para cada área da Educação Especial. Em outras palavras, a Educação Especial não tinha um currículo único para a área. Havia um currículo específico para cada subárea da Educação Especial (MICHELS, 2017, p.33).

De acordo com esta organização curricular, ocorre uma subdivisão, reforçando a área da psicologia com a Biologia, tendo como destaque, desta forma o pedagógico acaba sendo secundarizado.

A presença marcante de um modelo médico/biológico observável, principalmente, nas disciplinas relacionadas à Anatomia, Fisiologia, Patologia, entre outras, serviu de base para a implementação de vários cursos de Pedagogia no Brasil. Não menos importante, o modelo psicológico de perspectiva comportamental tem forte visibilidade no currículo que forma os professores para esta área específica (bem como para outras habilitações do curso de Pedagogia). (MICHELS, 2017, p.34).

O currículo então afirma a educação especial de acordo com suas especificidades, colaborando para exclusão dos alunos com deficiência fora da Educação Regular. “Parte dessa exclusão pode estar relacionada à formação dos profissionais da Educação, que tinham como pressuposto que as pessoas consideradas deficientes aprendiam e se desenvolviam de maneira distinta das demais pessoas ou que, simplesmente, não poderiam aprender” (MICHELS, 2017, p. 35).

No ano de 1980, inicia um segundo curso em nível superior, o qual passa a formar professores de educação especial, o curso de licenciatura em educação especial, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria. Este curso nasce do curso de pedagogia, porém opta por ser outra licenciatura.

Durante os anos 1980, no Brasil, a integração foi a base da formação de professores de Educação Especial. Neste período, a formação do chamado “especialista”, ou melhor, do habilitado em educação especial nos cursos de Pedagogia, centrava-se na possibilidade de inserção dos alunos considerados deficientes na rede regular de ensino (MICHELS, 2017, p.39).

Porém, como observado por Dias (2013), a perspectiva biológica também é a base dessa formação, a qual os professores devem planejar de acordo com as especificidades do sujeito, de acordo com o ambiente e estímulo, para que assim ocorra a aprendizagem. Desta forma o aluno assume uma posição secundária e passiva.

Se nesta visão o aluno aprende através de estímulos, sendo desconsiderada sua maturação biológica, mas considera que dependendo do estado físico ou psicológico que o aluno se encontra ele não aprende, fica compreendido então, que se este sujeito não aprende, pouco a escola comum pode fazer por ele (DIAS, 2013, p.49).

O foco desta concepção é o treinamento baseados em estímulo e resposta, a qual as escolas especiais seriam o lugar mais apropriado para este tipo de trabalho, o qual a meu ver, seria um trabalho não pedagógico, pois o foco central é a apropriação das técnicas e recursos.

Assim o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Especial não é pensado para a sala de aula.

Na década de 1990, as ideias segregacionistas atrelam-se ao movimento de integração. Esta indica que:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (JANNUZZI, 2004, p.20).

A escola então é vista como transformada de conhecimento, assim realçando os métodos de recurso e técnicas utilizadas para a inserção deste aluno na escola regular, estes recursos e técnicas são enfatizados como possibilitadores de conhecimentos necessários, assim atendendo às dificuldades de cada aluno.

As habilitações nos cursos de pedagogia, nesse momento, passam a ser mais generalistas, não mais organizadas por deficiência. Porém, a concepção política centrada na utilização de métodos e técnicas permanece nessa formação.

Nos anos 2000, com a influência das discussões internacionais, a inclusão passou a ser debate no Brasil.

O discurso cômico dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) chamam a atenção para a necessidade de políticas sociais inclusivas como estratégias de articular a sociedade civil para combater a pobreza. Destacamos que análise deste discurso se refere a políticas de inclusão como, gerencial, humanitário e pedagogizante (GARCIA, 2004 *apud* GARCIA 2017, p. 22).

As análises apreendidas por Garcia (2004), referente as Diretrizes Nacional para a Educação Especial na Educação Básica e a própria LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), indicam que estes carregam um discurso enfático na defesa ideológica da inclusão escolar.

Compreendemos que as políticas de perspectiva inclusiva na educação estão em desenvolvimento no Brasil mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória, produzida no confronto estabelecido

entre as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora, hegemônicos pelos interesses burgueses (GARCIA, 2017, p. 24).

Com as Diretrizes Nacional para Educação Especial, então, é reforçada a divisão do trabalho dentro das escolas. Se, anteriormente, os professores especializados em atender os alunos considerados deficientes atuavam fora da escola regular, agora, com a política de inclusão, estes professores deveriam estar dentro das escolas indicando o que deve ser feito pelos professores capacitados.

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil é veiculada pela ideia dos documentos internacionais. O termo “na perspectiva da educação inclusiva” é associado com mais frequência no período dos dois mandatos do governo Lula (2003/2010) e o primeiro mandato do governo Dilma (2011/2014).

Podemos verificar essa apreensão no título do documento que tem por finalidade apresentar as diretrizes para a política de educação especial no Brasil no governo Lula da Silva (BRASIL, 2008), bem como nos debates acadêmicos que tratam da política. Entretanto, nos termos da discussão aqui desenvolvida, consideramos que o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), elaborado como desdobramento dos debates a partir da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) já carregava em seu escopo um perfil de perspectiva inclusiva, ainda que lançando mão de estratégias parciais e com um discurso menos enfático na defesa ideológica da inclusão escolar (GARCIA, 2017 p.23).

Salientamos que a política de perspectiva inclusiva, está relacionada a um processo de inserção escolar dos estudantes da educação especial, o qual tem como interesse, as necessidades do mercado de trabalho e a hegemonização pelos interesses burgueses.

Cambaúva (1988), mesmo não se referindo a perspectiva inclusiva, nos ajuda compreender que a Educação Especial vem historicamente tratando da adaptação dos sujeitos à sociedade. Garcia (2017), corroborando com Cambaúva (1988) indica:

O sentido primeiro da Educação Especial tem sido (ainda que seus estudiosos venham a negar) a adaptabilidade do excepcional à sociedade. Esta questão levanta mais uma vez dois pontos embutidos na raiz do pensamento da Educação Especial. O primeiro é que o indivíduo é possível modificar-se, no sentido de adaptar-se ou condicionar-se. O segundo é que à sociedade, em não sendo possível a transformação, cabe integrar o primeiro a ela. A síntese desses dois pontos é, de um lado, a perspectiva reformista e não transformadora; de outro, a resignação frente a leis sociais invariáveis. Existe, por certo, a omissão do caráter histórico do homem. É esta visão que a Educação Especial carrega, dado que se apoia em teorias onde a naturalização, o caráter harmônico da sociedade, a necessidade de integração dos seus membros a esta sociedade (no sentido de homogeneização), a autonomia da educação frente à sociedade, são as bases fundantes destas teorias (CAMBAÚVA, 1988, p. 89-90 *apud* GARCIA, 2017, p.24).

Poderíamos questionar então, como nesses encaminhamentos políticos impactam na formação de professores? Poderia essa formação ser apreendida em uma perspectiva reformista?

Em 2006, “Ministério da Educação lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” (DCNP) (BRASIL, 2006). Estas diretrizes trazem mudanças importantes para a formação de professores no Brasil e, particularmente, para a formação de professores da educação especial. Tais diretrizes vêm acompanhadas de modificações importantes na política para a educação especial, principalmente a partir da divulgação do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).

Logo após 2008, Vaz (2017) observa que, em análise dos documentos publicados, privilegia-se o professor do AEE. Direcionando a formação deste professor para uma determinada especificidade, dando ênfase a deficiência

Para atuar no AEE, o professor precisa frequentar o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, “oferecido em nível de aperfeiçoamento, com duração de cento e oitenta horas, e em nível de especialização com trezentas e sessenta horas. 87% do curso ocorre na modalidade à distância e 13% presencialmente” (BOROWSKY, 2011, p. 4).

Nota-se que precarização está na formação destes professores, sem retorno pedagógico e com esvaziamento teórico, o qual possibilita uma reflexão do caráter social e histórico da escola.

Esse novo professor sofre com os mesmos dilemas do professor da sala comum, como a sobrecarga de trabalho e a responsabilização pelo desempenho dos alunos. Segundo Vaz (2017) apesar das especificidades, este professor da educação básica, sofrem com as mesmas políticas de intensificação e precarização, tanto no seu trabalho como na sua formação.

“Assim como o modelo de formação está em consonância com as políticas de formação docente, as quais impulsionaram o modelo de cursos a distância, aligeirados e com enfoque pragmático (MAUÉS, 2003, SHIROMA, EVANGELISTA, 2004 VAZ, 2017, *apud* p.81).

Segundo Evangelista (2010) O professor mal preparado torna-se um obstáculo; pouco monitorado constitui um perigo; reconvertido adere ao programa de reforma e o implementa.

A formação de professores para a educação especial, então sai do curso de pedagogia e migra para os cursos de Licenciatura em Educação Especial e para os cursos de aperfeiçoamento.

Segundo Michels (2017) os professores que atuarão com os alunos sujeitos da educação em sala de aula têm sua formação nos cursos de Pedagogia formando-se capacitados para atender esses sujeitos e os profissionais que irão atuar com estes alunos nos AEE são formados em outra licenciatura em cursos de aperfeiçoamento. Porém, os dois atuam com os mesmos alunos na escola regular.

Está formação então ocorre pela exclusão dos processos de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência das escolas regulares, fazendo parte da constituição da área no país a marca assistencialista colocada nas políticas sociais.

Seria essa a compreensão de Evangelista e Leher (2012) sobre a virada assistencialista? Para os autores,

A função estratégica da educação não poderia ser reduzida aos supostos interesses do Estado percebidos como acima dos interesses de classes, a qual também evidencia porque era necessário a reconversão do trabalhador e do professor, assim como da instituição escola reforçada por sua virada assistencialista.

Entendemos que virada assistencialista ocorre após 1990, a qual patrocinou a mudança da política educacional, desenvolvidas nas várias esferas administrativas. Suas faces foram gestadas no interior de disputas imperialistas e de hegemonia neoliberal, o qual provoca os problemas no interior das escolas públicas. Percebemos que esta virada assistencialista está relacionada ao capital, com suas frações burguesas internas, a qual o professor torna-se um professor instrumento, multifuncional, prático e técnico, que está presente para aplicar recursos específicos e acesso à informação, mas que não aprofunda os processos pedagógicos necessários à transformação social e do conhecimento.

A culpabilização do professor referente às mazelas da realidade educacional também é constante. Culpa-se o professor pelo baixo rendimento dos alunos, pela organização da escola e, até, pelas condições sociais dos alunos. A formação de professores seria a solução para estes problemas. Porém, devemos levar em consideração a realidade em que se encontra a formação do mesmo, sendo ela aligeirada com escassez de formação teórica, salário baixíssimo, as condições de trabalho que o mesmo enfrenta em sua jornada diária de trabalho. Ao mesmo tempo, também compreendemos que não será pela formação de professores ou

pela sua atuação nas escolas que a realidade social em que este professor está inserido se transformará.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2015), para justificar as reformas educacionais pautadas no professor, ele é “considerado ultrapassado”, caricaturizado como despreparado, incompetente para usar e ensinar a lidar com as novas tecnologias, tão inadequado aos novos tempos que deveria ser descartado ou reconvertido (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 98). Essas condições possibilita um trabalho precarizado na sua função pedagógica e na sua formação.

Tal fato pode nos permitir relacionar a compreensão da desintelectualização do professor, tese apresentada por Shiroma (2003) para discutir a formação de professores e que indica o saber fazer com os sujeitos da educação, e no caso aqui, os sujeitos da Educação Especial. Nessa compreensão apresentada por Shiroma (2003), na formação de professores proposta pelo projeto neoliberal não há a preocupação com a crítica do fazer pedagógico. [...] “profissional como especialista, detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido apenas à perícia de seu trabalho” (FREIDSON, 1996, p.151 *apud* SHIROMA, 2003).

Com base nos autores, observa-se em esvaziamento teórico e um fortalecimento das técnicas na proposição de formação.

Segundo Freitas (2014), a racionalidade técnica se expressa quando ocorre um esvaziamento teórico e promoção da retirada de cena das preocupações com a pesquisa da organização do trabalho pedagógico.

O que queremos ressaltar é que a precarização na formação de professores também está relacionada ao esvaziamento teórico. Essa formação com um esvaziamento teórico acaba direcionando tal processo para os conhecimentos mais técnicos.

Segundo Vaz (2017) o professor do AEE é caracterizado pelo trabalho com os materiais adaptados, os recursos e a gestão da política no interior das escolas regulares. O que queremos dizer é que há importância no uso de recursos e materiais adaptados para o trabalho com os alunos da EE mas, também, deve se pensar no ensino e aprendizagem dos conhecimentos sistematizados. Este professor deve mediar os estudantes da Educação Especial os conhecimentos científicos, possibilitando conhecer, refletir e criticar.

No entanto, como alguns autores demonstram, não é esta perspectiva de professor apresentados nos documentos nacionais da Educação Especial. O modelo de escola que estamos inseridos é o modelo pautado pelo capital, segundo Evangelista e Triches (2014) ao



analisarem a formação docente apontam para a necessidade de olharmos para o projeto de professor nas relações amplas da sociedade.

É necessário explodir seus limites para compreendermos que não se trata apenas de formação – adequada ou inadequada – do professor, mas das determinações históricas para a reposição da hegemonia burguesa definida em termos neoliberais, de um modelo econômico que tem no privilegiamento do setor financeiro e nas políticas assistenciais de massa seus objetivos centrais (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p.50)

O professor então é responsável por formar a classe trabalhadora a qual o capital impõe, ou seja, quanto mais alienada e aligeirada for a formação deste professor o capital terá mais interesses, para que este professor forme uma classe trabalhadora alienada de acordo com os interesses do capital.

### 3. A RACIONALIDADE TÉCNICA: ANÁLISE CURRICULAR

Neste capítulo iremos analisar o curso de Educação Especial da FURB e o curso de Licenciatura em Educação especial da UNIMES, com estas análises buscamos compreender como racionalidade técnica se expressa na formação de professores.

#### 3.1 Análise do Projeto político pedagógico do curso de Educação Especial da FURB

##### 3.1.1 Apresentação do curso

Neste capítulo, pretendemos tecer análises sobre o projeto político pedagógico (PPP) do Curso de Educação Especial da Universidade Regional de Blumenau do estado de Santa Catarina. Com estas análises buscamos investigar como racionalidade técnica se expressa na formação de professores no curso de educação especial, especificamente aqui no curso oferecido pela FURB.

Segundo consta no documento PPP (FURB, 2011) em fevereiro de 2011, foi aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) a oferta do curso de Educação Especial, em Brusque, vinculado ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), conforme o Parecer 06/2011. Em seguida, a Universidade passa a ofertar o curso em Educação Especial em Blumenau. A justificativa para a elaboração do curso ora analisado pela FURB foi a demanda por professores especializados na região do Vale do Itajaí.

De acordo com PPP (FURB, 2011), o curso tem como objetivo geral formar professores para atuar na educação especial na perspectiva de inclusão escolar em todos os níveis e modalidades da Educação Básica.

Indicam em seu PPP como objetivos específicos:

- 1) Propiciar uma visão crítica da sociedade e das circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola;
- 2) Proporcionar conhecimentos sobre as singularidades e particularidades das pessoas com deficiência física, sensorial, intelectual ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação;
- 3) Proporcionar a compreensão dos aspectos e processos relacionados ao acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns de ensino e nos atendimentos educacionais especializados;
- 4) Favorecer as ações pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, de modo a facilitar a compreensão e apropriação de conhecimentos necessários à elaboração de estratégias voltadas a flexibilização de conteúdo, desenvolvimentos de processos mentais, adequação e produção de materiais/pedagógicos e enriquecimento curricular;
- 5) Garantir conhecimentos específicos em Libras, sistema Braille, sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos e tecnologia assistiva - TA;
- 6) Possibilitar estágios acadêmicos no AEE (Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recursos e APAE, em todos os

níveis da Educação Básica; 7) Estimular o desenvolvimento de pesquisas que possibilitam conhecer os desafios colocados à inclusão escolar e que possam buscar subsídios à prática pedagógica (FURB, 2011, p.17).

O matiz teórico do curso se apresenta em uma perspectiva Vigotskiana, quando ressalta a importância das relações sociais entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência. Afirma-se neste documento que Vygotski (1997)

também considera fundamental que houvesse a promoção de acesso e permanência dessas crianças com deficiência no âmbito social, pois, se não houvesse essas oportunidades de participação, seus destinos seriam a segregação e o isolamento, desfavorecendo seu desenvolvimento (FURB, 2011 p. 10).

Observa-se que, ao mesmo tempo em que o curso se apresenta como de perspectiva vigotskiana, também se afirma na perspectiva inclusiva, com a colaboração de autores como Mantoan (2003); Stainback e Stainback (1999), Mittler (2003) e Bayer (2006). Sugerem que “[...] o ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural” (FURB, 2011, p. 10).

Com base na proposição do MEC<sup>9</sup>, indica, que:

A educação inclusiva prevê o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, promovendo as estratégias e flexibilização necessárias para a garantia deste processo. “A inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização” (FURB, 2011, p.5 *apud* MEC/SEESP, 2010)

No que se refere a compreensão de inclusão, remetem-se a contribuição de Mantoan [...] quando a autora afirma que: “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade em aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, *apud* FURB, 2011, p.09).

Porém, como compreender esta perspectiva de inclusão em um sistema capitalista? Ou essa inclusão está relacionada apenas a inserção deste aluno nas escolas?

### 3.1.2 Organização do Curso

O curso de Educação Especial é ofertado no modelo presencial, no período noturno, de segunda à quinta feira, no período letivo. Nos períodos de recesso escolar esse mesmo

---

<sup>9</sup> Indicam o documento, mas não apresentam referências

curso ocorre em regime concentrado, quando as aulas ocorrem de segunda a sexta feira, no período noturno, e aos sábados no período matutino.

Para ingressar ao curso o estudante pode optar por três processos diferentes:

[...] vestibular, processo seletivo especial e Enem. O vestibular atualmente está organizado pela competência da comissão técnica do vestibular Estadual Unificado da Associação Catarinense das Fundações Educacionais-ACAFE. O processo Seletivo Especial é proposto o lançamento especial para todos os cursos que apresentam, no vestibular ACAFE, uma relação candidato/vaga abaixo de 2,0 e acima de 0,50. Por último o Enem, é direcionado aos candidatos que tenham realizado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. O candidato que realizou as provas anuais do ENEM, para candidatar-se a vaga de curso, deve se dirigir a Divisão de Registro Acadêmicos, junto com seu boletim com as médias das provas. Estas inscrições acontecem através de um edital interno da instituição FURB (FURB, 2011, p.20).

Totalizando 44 disciplinas, o curso está organizado em 8 fases, completando 3.384<sup>10</sup> horas aula, o que equivale a 192 créditos. Deste total, 486 horas aulas referem-se ao estágio obrigatório; 486 horas aula de prática como componente curricular e 252 horas aula de Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACCs).

De acordo com o projeto político pedagógico do Curso, os componentes curriculares estão propostos em uma sequência. Ressalta-se no PPP que as disciplinas são propostas pelo docente responsável pela disciplina, com aprovação do colegiado do curso e da Pró-Reitoria de Ensino/Divisão de Modalidades de Ensino (PROEN/DME), e podem ser em regime semipresencial:

O regime semipresencial prevê que as disciplinas podem ser ofertadas em até 100% a distância, ou podem ser ofertadas até 20% de sua carga horária a distância, considerando as duas possibilidades, estabelece-se o limite de até 20% da carga horária total do curso a distância (FURB, 2011, p.28).

A grade curricular do curso que consta do PPP está aqui apresentada:

#### **Quadro 2-** Matriz Curricular do Curso- FURB

---

<sup>10</sup> No PPP constam dados divergentes em relação ao total da carga horário do Curso: quando se referem a integralização consta 3.456; quando apresentado a estrutura curricular a carga indicada é de 3.384. Para efeitos desta pesquisa, utilizaremos a carga que consta na estrutura curricular.

Curso: EDUCAÇÃO ESPECIAL					Turno: Especial							Currículo:	
Titulação: Licenciado em Educação Especial												Número de Vagas: 40	
Fase	Área Temática	Componente Curricular	Departamento	Eixo¹	Créditos	Carga Horária				Nro. de alunos por turma	Nro. de turmas (carga horária prática)	Laboratório/Sala Especial	Pré-Requisito
						Teórica	Prática	PCC	Total				
1	Educação	Alfabetização e Letramento	EDU	EE	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Educação	Educação Inclusiva	EDU	EE	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Saúde	Infância e Saúde	MED	EE	4	72	0	0	72	40	1		Não tem
	Educação	Linguagem e Ludicidade na Infância	EDU	EE	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Letras	Produção de Texto I – EAL	LET	EAL	2	18	0	18	36	40	1		Não tem
	Psicologia	Relações Interpessoais	PSI	EE	2	36	0	0	36	40	1		Não tem
<b>Total do Semestre</b>					<b>20</b>	<b>288</b>	<b>0</b>	<b>72</b>	<b>360</b>				
2	Linguagem	Desenvolvimento e Aquisição da Linguagem Oral	EDU	EE	4	72	0	0	72	40	1		Não tem
	Saúde	Neurofisiologia I	FIT	EE	4	72	0	0	72	40	1	Anatomia	Não tem
	Educação	Pesquisa em Educação – EAL	EDU	EAL	2	18	0	18	36	40	1		Não tem
	Letras	Produção de Texto II – EAL	LET	EAL	2	18	0	18	36	40	1		Não tem
	Educação Física	Psicomotricidade	DEFI	EE	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Múltipla e Surdocegueira	EDU	EE	6	90	0	18	108	40	1		Não tem
<b>Total do Semestre</b>					<b>22</b>	<b>324</b>	<b>0</b>	<b>72</b>	<b>396</b>				
3	Educação	Currículo e Didática – EAL	EDU	EAL	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Saúde	Neurofisiologia II	FIT	EE	2	36	0	0	36	40	1		Neurofisiologia I
	Psicologia	Neuropsicologia	PSI	EE	4	54	0	18	72	40	1	Anatomia	Não tem
	Psicologia	Psicologia da Educação –EAL	PSI	EAL	4	54	0	18	72	40	1		Não tem

Curso: EDUCAÇÃO ESPECIAL					Turno: Especial							Currículo:	
Titulação: Licenciado em Educação Especial												Número de Vagas: 40	
Fase	Área Temática	Componente Curricular	Departamento	Eixo¹	Créditos	Carga Horária				Nro. de alunos por turma	Nro. de turmas (carga horária prática)	Laboratório/Sala Especial	Pré-Requisito
						Teórica	Prática	PCC	Total				
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Intelectual I	EDU	EE	4	72	0	0	72	40	1		Não tem
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Visual I	EDU	EE	4	72	0	0	72	40	1		Não tem
	<b>Total do Semestre</b>					<b>22</b>	<b>342</b>	<b>0</b>	<b>54</b>	<b>396</b>			
4	Educação	Estágio em Educação Especial I	EDU	EAL	4	0	72	0	72	40	1		Não tem
	Educação	Gestão e Planejamento Educacional	EDU		4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Sociologia	Humanidade, Educação e Cidadania – EAL	FIL	EAL	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Física	EDU	EE	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Intelectual II	EDU	EE	4	54	0	18	72	40	1		Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Intelectual I
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Visual II	EDU	EE	2	36	0	0	36	40	1		Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Visual I
<b>Total do Semestre</b>					<b>22</b>	<b>252</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>396</b>				
5	Educação	Acessibilidade e Tecnologias Assistivas	EDU	EE	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Educação	Estágio em Educação Especial II	EDU	EAL	4	0	72	0	72	40	1		Não tem

Curso: EDUCAÇÃO ESPECIAL					Turno: Especial							Currículo:	
Titulação: Licenciado em Educação Especial												Número de Vagas: 40	
Fase	Área Temática	Componente Curricular	Departamento	Eixo¹	Créditos	Carga Horária				Nro. de alunos por turma	Nro. de turmas (carga horária prática)	Laboratório/Sala Especial	Pré-Requisito
						Teórica	Prática	PCC	Total				
	Letras	LIBRAS – EAL	LET	EAL	4	72	0	0	72	40	1		Não tem
	Educação	Políticas Públicas, História e Legislação do Ensino - EAL	EDU	EAL	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Surdez I	EDU	EE	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	<b>Total do Semestre</b>					<b>20</b>	<b>234</b>	<b>72</b>	<b>54</b>	<b>360</b>			
6	Artes	Arte e Educação Especial	ART	EE	4	54	0	18	72	40	1	Cerâmica e Música	Não tem
	Educação	Dificuldades na Aprendizagem Escolar	EDU	EE	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Educação	Estágio em Educação Especial III	EDU	EAL	5	0	90	0	90	40	1		Não tem
	Letras	Fundamentos Linguísticos de LIBRAS	LET	EE	4	72	0	0	72	40	1		Não tem
	Educação	Sistema Braille	EDU	EE	3	18	0	36	54	40	1		Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Deficiência Visual II
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento I	EDU	EE	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Surdez II	EDU	EE	2	36	0	0	36	40	1		Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Surdez I
<b>Total do Semestre</b>					<b>26</b>	<b>288</b>	<b>90</b>	<b>90</b>	<b>468</b>				

Curso: EDUCAÇÃO ESPECIAL					Turno: Especial							Currículo:	
Titulação: Licenciado em Educação Especial												Número de Vagas: 40	
Fase	Área Temática	Componente Curricular	Departamento	Eixo¹	Créditos	Carga Horária				Nro. de alunos por turma	Nro. de turmas (carga horária prática)	Laboratório/Sala Especial	Pré-Requisito
						Teórica	Prática	PCC	Total				
7	Educação	Estágio em Educação Especial IV	EDU	EAL	7	0	126	0	126	40	1		Não tem
	Letras	LIBRAS I	Letras		4	72	0	0	72	40	1		LIBRAS – EAL
	Educação	Optativa I – EAL	EDU	EAL	4	72	0	0	72	40	1		Não tem
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento II	EDU	EE	5	72	0	18	90	40	1		Não tem
	<b>Total do Semestre</b>					<b>20</b>	<b>216</b>	<b>126</b>	<b>18</b>	<b>360</b>			
8	Educação	Estágio em Educação Especial V	EDU	EAL	7	0	126	0	126	40	1		Não tem
	Educação	Estimulação Essencial	EDU	EE	5	72	0	18	90	40	1		Não tem
	Psicologia	Sexualidade e Educação Especial	PSI	EE	4	54	0	18	72	40	1		Não tem
	Educação	Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação	EDU	EE	6	90	0	18	108	40	1		Não tem
<b>Total do Semestre</b>					<b>22</b>	<b>216</b>	<b>126</b>	<b>54</b>	<b>396</b>				
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACCS²				EG	2	0	0	0	36				
				EE	12	0	0	0	216				
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>					<b>188</b>	<b>2160</b>	<b>486</b>	<b>486</b>	<b>3384</b>				

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial (FURB, 2011, p. 66) também apresentado no site <http://www.furb.br/web/10/portugues>

Observa-se que a própria apresentação da grade curricular do curso indica as áreas temáticas privilegiadas pelo mesmo, quais sejam: educação - com 28 disciplinas; saúde - com 3 disciplinas; psicologia - com 4 disciplinas; letras - com 5 disciplinas; e linguagem, educação física, sociologia e artes - com uma disciplina cada uma.

De acordo com o quadro apresentado neste documento ora analisado, da primeira à quarta fase do curso são oferecidas seis disciplinas em cada uma delas, a sexta fase possui sete disciplinas, a quinta fase possui cinco disciplinas, sétima e oitava fases totalizam quatro disciplinas. Observa-se que o estágio se inicia na quarta fase do curso, totalizando cinco estágios ao longo do curso.

Para compreender a proposição de curso, buscando analisar a presença ou não da racionalidade técnica do mesmo, analisamos as disciplinas apresentadas, primeiro com o título e, em seguida, com a leitura das ementas e seus objetivos. Com tal procedimento elegemos 8 eixos de análise que, ao nosso juízo, nos auxilia nessa compreensão, quais sejam: educação especial, fundamentos da educação, alfabetização e letramento, saúde, produção textual, linguagem e infância, psicologia, e o eixo denominado outros.

**Quadro 3 - Disciplinas do eixo Educação Especial**

<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Horas / Aula</b>
<b>Educação Especial</b>	Educação Inclusiva	4
	Teoria e Prática Educacional da pessoa com deficiência Múltipla e Surdocegueira	6
	Teoria e Prática Educacional da pessoa com deficiência intelectual I	4
	Teoria e Prática Educacional da pessoa com deficiência Visual	4
	Estágio em Educação Especial I	4
	Teoria e Prática Educacional da pessoa com deficiência Física	4
	Teoria e Prática Educacional da pessoa com deficiência Intelectual II	4
	Teoria e Prática Educacional da pessoa com deficiência Visual II	2
	Acessibilidade e Tecnologia Assistiva	4
	Estágio em Educação especial II	4
	Libras – EAL	4
	Teoria e prática da pessoa com surdez	4
	Arte e Educação Especial	4
	Estágio em educação Especial III	5
	Fundamentos Linguísticos de Libras	4
	Sistema Braille	3
	Teoria e prática Educacional da pessoa com transtorno global do Desenvolvimento I	4
	Teoria e prática Educacional da pessoa com surdez II	2
Estágio em Educação Especial IV	7	

	Libras I	4
	Teoria e prática Educacional da pessoa com transtorno global do desenvolvimento II	5
	Estágio em educação Especial 5	7
	Sexualidade e Educação Especial	4
	Teoria e prática Educacional da pessoa com altas habilidades/superdotação	6

Fonte: Produção própria a partir do PPP do curso (FURB, 2011)

O eixo educação especial refere-se às disciplinas que tratam explicitamente sobre temas específicos da área da educação especial, e que possui 24 disciplinas que alternam entre 4 e 7 créditos, com carga horária total de 1.582 hora, incluindo o estágio.

O quadro abaixo (quadro 4) está dividido em seis eixos que complementam nossa análise.

O primeiro deles é o de “Fundamentos da educação” que se refere ao tratamento das disciplinas que dão sustentação teórica à educação e que são compostas por 4 disciplinas, com 4 créditos cada uma e com carga horária total de 288 horas.

O eixo “Saúde” refere-se especificamente às disciplinas relacionadas à medicina, fisioterapia e biologia, apresentadas por 3 disciplinas, com carga horária total de 180 horas e divididas entre 2 e 4 créditos.

O eixo “Psicologia” refere-se às disciplinas de relações humanas, interações e desenvolvimento, o mesmo está composto de 3 disciplinas, apresentadas com 2 ou 4 créditos, com carga horária total de 180 horas.

Já o eixo “Produção textual” refere-se a disciplinas relacionadas à leitura, interpretação textual e escrita, oferecida em 2 disciplinas de 2 créditos cada, com carga horária total de 72 horas.

As disciplinas relacionadas à concepção da linguagem e seus processos de desenvolvimento infantil são apresentadas no eixo “Linguagem e infância” composta por 2 disciplinas com 4 créditos cada e com carga horária total de 144 horas.

O último eixo apresentado no quadro abaixo, denominado de “Outros”, é composto por disciplinas distintas como, “Gestão” com 4 crédito, “Alfabetização” com 4 crédito, “Pesquisa” com 2 créditos e “Neuropsicologia”<sup>11</sup> com 4 créditos. Esse eixo compreende 252 horas de carga horária total.

<sup>11</sup> Ao analisar a ementa da disciplina, observamos que a mesma se encaixa em dois eixos, psicologia e saúde, para melhor analisá-la achamos melhor inserir a mesma no eixo “outros”.



**Quadro 4:** Disciplinas dos eixos fundamento da educação, saúde, psicologia, produção textual, linguagem e infância e “outros”

<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Horas / Aula</b>
<b>Fundamentos da Educação</b>	Currículo e Didática –EAL	4
	Psicologia da Educação –EAL	4
	Humanidade, Educação e Cidadania- EAL	4
	Políticas públicas, história e legislação do ensino – EAL	4
<b>Saúde</b>	Infância e Saúde	4
	Neurofisiologia I	4
	Neurofisiologia II	2
<b>Psicologia</b>	Relações Interpessoais	2
	Psicomotricidade	4
	Dificuldades na aprendizagem escolar	4
<b>Produção Textual</b>	Produção de texto I – EAL	2
	Produção de texto II – EAL	2
<b>Linguagem e infância</b>	Linguagem e ludicidade na infância	4
	Desenvolvimento e aquisição da linguagem oral	4
<b>Outros</b>	Alfabetização e Letramento	4
	Pesquisa em educação	2
	Neuropsicologia	4
	Gestão e planejamento educacional	4

Fonte: Produção própria à partir do PPP do curso (FURB, 2011)

Como podemos perceber no gráfico abaixo (Gráfico 1), o eixo com maior número de disciplinas e com maior carga horária é o da Educação Especial com 24 disciplinas, correspondendo a 139 horas/aula:

Gráfico 1: Apresentação das disciplinas por eixo - FURB



Fonte: Produção própria a partir do PPP do curso (FURB, 2011)

As quatro disciplinas que compõem o eixo de fundamentos e que totalizam 16 horas/aula em sua carga horária, corresponde a 10% do total das disciplinas do curso. O eixo Saúde, composto por três disciplinas, totalizando 10 horas/aula, corresponde a 7%. Produção textual compreende duas disciplinas que totalizam 4 horas/aula e corresponde a 5% do total de disciplinas do curso. Linguagem e infância tem em seu eixo duas disciplina que totalizam 8 horas/aula e corresponde a 5% das disciplinas. Psicologia, composta por três disciplinas, com carga horária de 10 horas/aula, correspondendo a 7% das disciplinas e, por último, ressaltamos o eixo composto por 4 disciplinas, com 14 horas/aula e que corresponde a 9% do total das disciplinas do curso denominado aqui de “Outros”.

No gráfico 2, buscamos apresentar o percentual de carga horária, organizados por eixo:

Gráfico 2: Apresentação da carga horária por eixo - FURB



Fonte: Produção própria a partir do PPP do curso (FURB, 2011)

Observa-se que tanto o percentual apresentado no gráfico 1 (número de disciplinas) como o apresentado no gráfico 2 (carga horária das disciplinas) indicam que há um privilegiamento do eixo Educação Especial em detrimento dos demais.

Podemos observar que somente 10% desta formação corresponde a disciplinas de fundamentos da educação. Destaca-se que desde a segunda fase do curso são encontradas disciplinas específicas direcionadas à educação especial (Teoria e prática relacionada a pessoas com deficiência múltipla). Indicar também a ausência de teorias de fundamentais da educação como filosofia, sociologia, psicologia.

Essa observação nos permite indagar sobre a falta de base teórica que fundamenta a educação em geral, mas que, aparentemente, não fundamenta a Educação Especial. Então, qual seria a fundamentação da Educação Especial?

### 3.1.3 As disciplinas do eixo Educação Especial

Verticalizando um pouco mais nossa análise, buscamos agora apresentar, especificamente o eixo com maior destaque nessa formação: Educação Especial. Privilegamos este eixo, pois compreendemos que ele pode nos revelar a racionalidade técnica particularmente observada na educação especial.

Com um total de 24 disciplinas, esse eixo ocupa 60% do total da carga horária, o qual dividimos entre 3 categorias: “Teoria e prática”, “Estágio” e por último a categoria denominada de “Específicas”<sup>12</sup>. A primeira categoria subdividimos em três blocos: Teoria, Teoria e prática e Prática.

FIGURA 1:

Organograma 1: Disciplinas do curso de Educação Especial FURB



Fonte: Produção própria a partir do PPP do curso (FURB, 2011)

### 3.1.3.1 Categoria Teoria e Prática

Buscando expor, neste primeiro momento, as disciplinas que estão organizadas na categoria que denominados de “Teoria e prática”, composta por 11 disciplinas, observamos que elas têm características distintas. Por conta disso, subdividimos em três Blocos para melhor compreensão: aquelas eminentemente teóricas - Teórica; aquelas que apresentam relação entre base teoria e a prática – Teórica/Prática; e aquela que se apresenta mais em uma perspectiva prática, do como fazer – Prática.

No Bloco I – Teóricas, apresentamos com duas disciplinas. A disciplina “Teoria e prática Educacional da Pessoa com Deficiência Visual II” apresenta a seguinte ementa: “Alunos com cegueira (crenças, mitos e concepções acerca da cegueira). Cegueira congênita e cegueira adventícia. Formação de conceitos e construção de conhecimentos: aluno com cegueira. Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira”. (FURB, 2011, p.49).

<sup>12</sup> O eixo denominado específicas, possui 6 disciplinas, tais como: Educação inclusiva, libras, arte e educação especial, sistema braille, sexualidade educação especial e por último acessibilidade e tecnologia assistiva.

Destacamos esta disciplina como teórica uma vez que a mesma trabalha com formação de conceitos, construindo conhecimento.

Com a ementa: “Gênese social das funções psíquicas superiores. Desenvolvimento humano em situação de risco. Resiliência, processos de vulnerabilidade e proteção. Problemas do desenvolvimento do autismo. Contexto histórico-cultural e problemas da defectologia” (FURB, 2011, p.57) é apresentada a disciplina “Teoria e Prática Educacional da Pessoa com Transtorno Global do Desenvolvimento I”. Destacamos que a segunda disciplina tem uma base teórica quando busca refletir sobre a gênese social das funções e sobre o contexto histórico cultural. Porém, quando analisamos os objetivos dessa disciplina observamos que a mesma trata de uma única abordagem teórica quando indica:

Compreender alguns princípios do behaviorismo radical e suas relações com a metodologia de trabalho e pesquisa com essa população; diferenciar entre o diagnóstico psiquiátrico e análise de relações funcionais na busca das variáveis mantenedoras do autismo; analisar procedimentos de trabalho do analista do comportamento com crianças e jovens com desenvolvimento autismo; identificar as relações comportamentais mais enfatizadas, atualmente, no estudo e na intervenção junto a essa população (FURB, 2011, p.57).

Observa-se então que esta disciplina, mesmo tratando dos fundamentos teóricos da psicologia não possibilita a apreensão de diferentes fundamentos da mesma ciência como a teoria construtivista ou sócio-histórica (indicada como princípio teórico do Curso).

No que concerne ao Bloco II – Teórica/Prática, apresentamos seis disciplinas: “Teoria e prática educacional da pessoa com deficiência múltipla e surdocegueira”; “Teoria e prática educacional da pessoa com deficiência intelectual I”; “Teoria e prática educacional da pessoa com deficiência intelectual II”; “Teoria e prática educacional da pessoa com deficiência visual II”; “Teoria e prática educacional da pessoa com transtorno global II” e “Teoria e prática educacional da pessoas com altas habilidades/superdotação”.

Estas disciplinas, que somam 22 horas/aula e estão distribuídas entre a 2ª e a 8ª fase, estão organizadas neste Bloco pois trazem em suas ementas indicações apresentando uma base teórica, mas com objetivos de consolidar uma prática. Como exemplo destacamos duas disciplinas: “Teoria e prática educacional da pessoa com deficiência múltipla e surdo cegueira” e “Teoria e prática educacional da pessoa com transtorno global do desenvolvimento II”. A primeira disciplina tem como ementa:

A deficiência múltipla e a surdo cegueira: conceituação. A pessoa com surdo cegueira (conceito; a aprendizagem das pessoas com surdo cegueira). A pessoa com deficiência múltipla (comunicação e posicionamento). Necessidades específicas das pessoas com surdo cegueira e com deficiência múltipla. A escola comum e o aluno com surdo cegueira. Deslocamento em trajetos curtos e longos. O papel do professor especializado e a interface do

AEE na escola comum e com a família. Adequação visuais, auditivas e táteis. Procedimentos didáticos - Metodológicos: classe comum e atendimentos educacional especializado. Abordagem multidisciplinar para alunos com surdo cegueira. Tecnologias assistiva. Abordagem multidisciplinar (FURB, 2011 p. 37.).

Observa-se nesta ementa que ao mesmo tempo que apresenta conceituação sobre deficiência múltipla e surdo cegueira, centra-se nos recursos e metodologia para a seu atendimento.

A segunda disciplina que destacamos (Teoria e prática educacional da pessoa com transtorno global II) apresenta como ementa:

Compreendendo o transtorno global do desenvolvimento - Síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, síndrome de Rett: História; etiologia; classificação. Enfoque teórico: teoria Biológica; teoria desenvolvimentista, teoria da mente- abordagem cognitiva; psicanálise; intervenção: terapia comportamental (ABA/PECS); método TEACCH; terapia desenvolvimentista (Sonrise); outras terapias: integração sensorial, fonoaudiológica e medicamentos. Procedimentos didáticos - metodológicos: classe comum e AEE. (FURB, 2011 p.60).

Observa-se que, assim com a primeira disciplina destacada deste bloco, esta traz algumas bases teóricas, mas centra-se nos métodos e terapias associadas aos mesmos.

No caso das duas disciplinas, e nas demais que compõem esse Bloco, observa-se concepções teóricas, fundamentação e conceitos mas, concomitante a isso ou, podemos ousar dizer, esses elementos são tratados para consolidar prática, apresentar técnicas, indicar recursos e serviços, o qual se destaca na aplicação do saber fazer.

Por último destacamos o Bloco III – Prática no qual apresentamos quatro disciplinas que, de acordo com suas ementas, é desenvolvido um trabalho de ordem prático. As disciplinas que destacamos nesse Bloco são: “Teoria e prática educacional da pessoa com baixa visão”; “Teoria e prática educacional da pessoa com deficiência física”; “Teoria prática educacional da pessoa com surdez I” e “Teoria prática educacional da pessoa com surdez II”.

A disciplina que mais nos chama atenção neste Bloco é a “Teoria e prática educacional da pessoa com deficiência física” pelo fato de que a ementa apresentada não condiz com os objetivos propostos. Conta em sua ementa:

Compreendendo a pessoa com deficiência física. Recursos de adequação postural e mobilidade: seu efeito na aprendizagem (cadeiras e mobiliário). Avaliação e identificação necessidade de um projeto de adequação postural. Avaliação do aluno com deficiência física aproveitando o seu potencial motor para a aprendizagem rede de parcerias (FURB, 2011, p.47).

Porém, afirma ser seu objetivo: “Compreender os fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem que embasam a educação das pessoas com deficiência física” (FURB, 2011,

p.47). Percebemos então que há uma desarticulação entre ementa e objetivo uma vez que a ementa afirma trabalhar com os recursos clínicos da deficiência e nos objetivos afirma trabalhar com a fundamentação do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas com deficiência física.

### 3.1.3.2 Categoria Estágio

A segunda categoria que trazemos do eixo educação especial é a dos estágios, o qual possui 5 disciplinas, totalizando 486 horas/aula. Segundo o PPP, o curso tem como concepção de estágio:

O curso de Educação Especial adotará a filosofia de que todo o estágio realizado no decorrer do curso corresponde a um estágio curricular. Compreende-se por estágio Curricular toda atividade prática, formativa, de preparação para a atuação profissional futura, desenvolvida em condições reais de trabalho, buscando aperfeiçoar, no estágio a relação teórica e prática, além de promover a integração do futuro profissional com o mercado de trabalho de forma ética e crítica (FURB, 2011, p.70).

Ao analisar a ementa do estágio, percebemos que o mesmo está organizado por espaço AEE e sala regular. Observa-se no Estágio I a seguinte ementa:

Característica da baixa visão (campo visual; acuidade visual; avaliação funcional da visão). Recursos de acessibilidade para os alunos com baixa visão. Recursos de tecnologia da informação e comunicação - tics. Uso dos recursos tecnológicos para produção de material.

Observa-se no Estágio II a seguinte ementa:

Saberes docentes: contextualização, planejamento e reflexão. O processo de ensinar e de aprender. A observação e a reflexão do processo de ensinar. O planejamento de prática docente, e sua intervenção. A prática realizada como objeto de reflexão. Elaboração de projeto de estágio. Vivência de experiências pedagógicas em serviços de atendimento educacional especializado e em salas de aulas regulares, de todas as etapas da educação básica, elaboração de relatório de estágio.

Observa-se no Estágio<sup>13</sup> III a seguinte ementa:

Elaboração de projetos de estágio. observação e vivência de experiência pedagógica em serviços e em instituições congêneres. Observação e vivências pedagógicas em salas de aula regulares, de todas as etapas em educação básica. elaboração de relatório de estágio.

---

<sup>13</sup> Conforme consta nos documentos, as ementas das referidas disciplinas do estágio III, IV e V não se diferem.

O que gostaríamos de ponderar, de acordo com a análise das ementas do estágio, é que quando a mesma está organizada por espaço AEE e sala regular, pode haver um esvaziamento com o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial. Tal preocupação vem da compreensão de que a articulação proposta entre o professor do AEE com o professor da sala de aula regular está pautada nos recursos e na acessibilidade. Tal relação nos indica uma instrumentalização da formação, tornando o professor técnico e gestor, cujo foco é o resultado, o manuseio de recursos, e não sua aprendizagem do conhecimento sistematizado.

### 3.1.3.3 Categoria Específica

A última categoria que denominados como “Específica”, as quais não apanham integração com as demais disciplinas, é composta por seis disciplinas: “Educação inclusiva”, “Libras”, “Arte e educação especial”, “Sexualidade e educação”, “Sistema Braille”, “Acessibilidade e Tecnologia Assistiva”.

Consideramos que as disciplinas “Educação inclusiva”, “Libras”, “Arte e educação especial”, “Sexualidade e educação”, trazem em sua ementa uma contextualização histórica, fundamentos e concepção, como podemos observar a ementa da disciplina “Educação inclusiva”:

Contextualização histórica, fundamentos e concepções. A política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Análise das diretrizes sobre educação inclusiva e as implicações e articulações com educação e saúde. Identificação e caracterização das deficiências, das síndromes e dos transtornos globais do desenvolvimento. Processos de intervenção e recursos pedagógicas e metodológicos para a educação inclusiva. Inserção nos espaços educativos da educação básica (FURB, 2011, p. 30).

Porém, observa-se a centralidade na proposição da política de inclusão, articulada a caracterização das deficiências. Compreendemos então, que tal disciplina apesar de buscar contextualizar historicamente a proposta inclusiva, não a trata a partir dos fundamentos teóricos que orientam a educação e a Educação Especial.

A disciplina “Arte e educação especial”, nos mostra a centralidade nos recursos quando apresenta como ementa: “Desenvolvimento da corporeidade e criatividade. O teatro, a dança. musicoterapia, pintura, modelagens. a arte enquanto educação e enquanto terapia. Pantomima” (FURB, 2011, p.54).



Já “Sexualidade e educação”, que traz em sua ementa: “Sexualidade e pessoas com deficiência. Relações corpo e desenvolvimento, infância adolescência, puberdade, idade adulta” (FURB, 2011, p.63), o que nos indica uma sexualidade específica para o deficiente, diferente das dos demais seres humanos. Tal compreensão pode ser tratada como tradicional na área, quando é vista como biológica.

“Sistema Braille” e “Acessibilidade e Tecnologia Assistiva” trazem em sua ementa um desenvolvimento técnico/prático, quando abordam técnicas e recursos para o saber fazer, como podemos observar na ementa desta última:

Acessibilidade: Conceitos, bases legais. tecnologia assistiva: definição, objetivos categorias, características. Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA: indicações; tipos - comunicação gestual/corporal); comunicação oral/fala; comunicação gráfica; comunicação tecnológica; formas; recursos; sistemas simbólicos automatizados. Recursos em hardware; mouse, teclado e impressoras especiais; acionadores e dispositivos especiais; monitor tátil; teclados; teclados virtuais; leitores e ampliadores de tela; áudio; livros digitais. TA no atendimento a DV; DF e VER (pessoa com surdez). TA como apoio à interação em AVA, na sala regular de ensino e na sala de AEE” (FURB, 2011, p.50).

A ementa da disciplina “Sistema Braille”, podemos encontrar: introdução ao sistema de escrita e leitura Braille e noções básicas de Sorobã” (FURB, 2011, p.57).

Por fim, destacamos as disciplinas denominadas de Libras: “Libras”; “Libras I” e “Fundamentos linguísticos de Libras”.

Encontramos na ementa de “Fundamentos linguísticos de Libras”: “Fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. LIBRAS como língua Natural. Sistema de transcrição e tradução de sinais. Vivências práticas para aprendizagem e ensino da LIBRAS” (FURB, 2011, p.56.). Observa-se aqui o acento na teoria da área da linguística e menos na área educacional.

A disciplina “Libras” também apresenta uma base teórica quando indica em sua ementa: “A surdez: conceitos básicos, causas e prevenções. Movimentos histórico e educação de pessoas com surdez. LIBRAS: aplicabilidade e contexto”. (FURB, 2011, p.51) Assim ocorre com a disciplina Libras I, de acordo com análise de sua ementa compõem uma base teórica e prática uma vez que apresenta: “Conhecimento básico de língua brasileira de sinais - LIBRAS. construção de frases e diálogos com o uso da LIBRAS” (FURB, 2011, p.60). Porém, cabe salientar em relação a estas duas disciplinas que as mesmas têm como centralidade a aquisição de Libras e não a apropriação do conhecimento na escola.

Observa-se que no curso é dado ênfase às discussões pertinentes a especificidade da deficiência, aos métodos e processos de gestão e não do ensino aprendizagem.

Ao analisar o PPP do Curso de Educação Especial oferecido pela FURB percebemos que o curso em geral está organizado em uma perspectiva tecnicista, uma vez que propõe técnicas tradicionalistas, retira o caráter histórico e político da formação desse profissional, ignorando as contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes. Quanto mais marginalizado e instrumentalista a formação destes professores, mais fácil conseguir uma classe de trabalhadores alienados, a qual não se questiona, interroga ou se pergunta, apenas aceita o que está sendo proposto, algo funcional e instrumental, colaborando para desintelectualização do professor.

### 3.2 Análise Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIMES

#### 3.2.1 Apresentação do curso

Neste segundo momento, pretendemos tecer análises sobre o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Metropolitana de Santos cuja matriz localiza-se em São Paulo, mas oferece Curso de Licenciatura em Educação Especial em Santa Catarina (SC), cujo um de seus pólos está fixado na cidade de Tubarão.

Assim como já procedemos nas análises do Curso de Educação Especial oferecido pela FURB, buscamos, analisar como a racionalidade técnica se expressa na formação de professores no curso de educação especial aqui analisando o curso oferecido pela UNIMES.

Segundo consta no documento Projeto Político Pedagógico (UNIMES, 2017) o Curso de Licenciatura em Educação Especial iniciou suas atividades em agosto de 2017, oferecendo mil e quinhentas vagas anuais na modalidade à distância, totalizando carga horária mínima definida na legislação vigente, conforme segue:

Observando o que determina a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, para integralização do curso, é necessário o cumprimento de uma carga horária mínima, que neste curso é de 3.246,13 horas/relógio, que compreende o cumprimento de 300 horas/relógio de Atividades Complementares, 400 horas/relógio de Estágio Curricular Supervisionado e 80 horas/relógio de Trabalho de Conclusão de Curso. Para tanto, a duração mínima do curso é de 08 (oito) semestres, totalizando 3.246,13 h<sup>14</sup> (UNIMES, 2017 p.21).

De acordo com PPP (UNIMES, 2017), o curso de Licenciatura em Educação Especial tem como objetivo geral formar professores com competências técnicas, políticas e éticas

---

<sup>14</sup> Esta carga horária é a soma total de disciplinas, carga horária relógio de disciplinas e carga horária relógio de outras atividades.

para o ensino de alunos com deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla; transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação, diversidade cultural, sempre com a meta de inclusão social desses alunos em escolas regulares, conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

No PPP institucional também são indicados os objetivos específicos:

Propiciar aos profissionais que buscam ter acesso às informações e formação em Educação Especial, conhecimento das concepções teórico-práticas específicas para atendimento de alunos que possuem deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla; transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/ superdotação para que possam atendê-los adequadamente; 2) Formar professores que possam atender as especificidades da Educação Especial para ensino especializado e ensino regular, propiciando uma atuação com base na pesquisa, atualização de conhecimentos, integração com as demais disciplinas, associação de aspectos teóricos à prática escolar, busca de integração com equipe pedagógica para alcançar uma maior objetividade e qualidade no processo de inclusão; 3) Formar profissionais que possam ter um olhar para o aluno considerando as diversidades sociais e que possam adotar metodologias que propiciem a inclusão escolar e a formação de cidadania na vida escolar; 4) Formar profissionais nos vários polos da universidade pelo Brasil, buscando contribuir para a formação de professores, trazendo a nova mudança de paradigma na educação onde deixamos de atuar num padrão restrito de normalidade que resultou na exclusão de grande parte da população, seguindo para um movimento onde as diferenças podem ser fundamentais para a construção de novas formas de conhecimento e possamos cumprir apelos constitucionais de uma educação para todos; 5) Desenvolver profissionais conforme as especificidades da Educação Especial, para que tenham a possibilidade de atuar no ensino regular assim como no especializado; 6) Propiciar que o educador que fará a mediação junto ao aluno em sala de aula tenha uma formação e atuação adequadas com conhecimentos sobre: deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla; transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/ superdotação para que possa auxiliar da melhor forma o aluno favorecendo sua inclusão escolar numa proposta mais ampla de uma escola igual para todos (UNIMES, 2017, p.49).

Segundo o PPP (UNIMES, 2017) o curso de Educação Especial é formado de acordo com que determina a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual afirma:

É assegurado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma formação escolar com o direito de terem sua aprendizagem em escola regular, acesso a níveis de ensino mais elevados, acessibilidade, professores que tenham uma educação continuada. Além disso, destaca-se também a necessidade, de uma transversalidade do ensino da educação especial desde a educação infantil até a educação de nível superior (UNIMES, 2017, p.27).

Este mesmo documento indica que a perspectiva inclusiva é um processo capaz abraçar todas as diferenças, tendo como foco inserir os alunos com deficiência nas escolas. Desta forma afirma que o curso visa formar professores não só com conhecimentos técnicos, mas que possam refletir, discutir e construir o conhecimento, acompanhando as mudanças que envolvem o processo de inclusão (UNIMES, 2017, p.24).

Porém, como já havia destacado anteriormente, como compreender esta perspectiva de inclusão em um sistema capitalista? Esta inserção dos alunos acontece de acordo com as suas condições?

Este documento aqui analisado (PPP, 2017), apresenta em sua composição indicações teóricas de autor como Paulo Freire, como no excerto a seguir:

[...] fundamentos coerentes com a obra de Paulo Freire, cuja inspiração restaura o compromisso político da educação na participação e formação de um educador reflexivo, atuante, que saiba reconhecer-se com um agente de transformação social na sua prática, promovendo o ensino e a aprendizagem com base na afetividade e no espírito crítico para que se possa superar os desafios do cotidiano da educação inclusiva no Brasil (UNIMES, 2017, p.28).

O PPP também apresenta em sua base contribuições de Vigotski. Porém, observa-se que ao mesmo tempo em que o curso apresenta perspectiva vigotskiana e Freireana, também se afirma na perspectiva inclusiva, com a colaboração de autores como Mantoan, Cunha, Goldfeld e Luchesi<sup>15</sup>. Teriam esses últimos autores uma perspectiva transformadora?

### 3.2.2 Organização do curso

Para ingressar no Curso de Licenciatura em Educação Especial da UNIMES o estudante passará por processo seletivo (vestibular) e,

A seleção será feita com base na classificação dos candidatos, de acordo com os resultados obtidos nas provas do vestibular. As vagas serão informadas através de edital de processo seletivo correspondentes aos diversos cursos, bem como os respectivos atos normativos, duração do curso (tempo mínimo de integralização) e turnos em que os cursos são oferecidos. Serão abertas as inscrições para o processo seletivo em período definido. [...] No ato de inscrição o candidato deverá informar o curso escolhido e poderá, caso tenha interesse, indicar outras duas opções de curso, selecionados dentre os cursos oferecidos pela UNIMES no presente processo seletivo.

---

<sup>15</sup> Os autores são indicados no Projeto Político Pedagógicos mas não há indicações de referencial dos mesmos.

Segundo o PPP a metodologia de ensino terá por base as ações de Inovação Acadêmica através da organização da sala de formação de professores, cujo objetivo é provocar a discussão e a reflexão sobre novas metodologias de ensino que possam levar o aluno a “Aprender a Aprender”.

Como já indicado, o curso é composto de 37 disciplinas, incluindo as disciplinas optativas, o mesmo está organizado em 8 fases, completando 2466,63<sup>16</sup> horas aulas. O estágio obrigatório possui 400 horas aula; 300 horas aulas de atividades complementares; 80 horas aulas de trabalho de conclusão de curso.

A grade curricular do curso que consta do PPP está assim apresentada:

**Quadro 5-** Matriz Curricular do Curso

### Primeiro Semestre

Disciplinas – Hora/Aula	Teoria – Carga Horária Aula	Prática – Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Relógio
Comunicação, Educação e Tecnologias	80	----	80	
Sociologia da Educação	80	----	80	
Leitura e Produção de Texto *	80	----	80	
História da Educação	80	----	80	
Fundamentos da Educação Inclusiva	60	20	80	
<b>Subtotal</b>	<b>380</b>	<b>20</b>	<b>400</b>	<b>333,33</b>
<b>Outras Atividades – Hora/Relógio</b>	<b>Teoria – Carga Horária Relógio</b>	<b>Prática – Carga Horária Relógio</b>		<b>Total – Carga Horária Relógio</b>
<b>Total de Carga Horária Relógio</b>	----	----	----	<b>333,33</b>

### Segundo Semestre

Disciplinas – Hora/Aula	Teoria – Carga Horária Aula	Prática – Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Relógio
Filosofia da Educação *	80	----	80	
Psicologia da Educação	80	----	80	
Língua Brasileira de Sinais - Libras	60	20	80	
Didática	80	----	80	
<b>Subtotal</b>	<b>300</b>	<b>20</b>	<b>320</b>	<b>266,66</b>
<b>Outras Atividades – Hora/Relógio</b>	<b>Teoria – Carga Horária Relógio</b>	<b>Prática – Carga Horária Relógio</b>		<b>Total – Carga Horária Relógio</b>
<b>Atividades Complementares</b>	—	<b>100</b>	----	<b>100</b>
<b>Total de Carga Horária Relógio</b>	----	----	----	<b>366,66</b>

<sup>16</sup> 2466,63 horas aulas representa a carga horária relógio das disciplinas.

**Terceiro Semestre**

Disciplinas – Hora/Aula	Teoria – Carga Horária Aula	Prática – Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Relógio
Educação Inclusiva	80	----	80	
Política e Organização da Educação Básica *	80	----	80	
Didática e Prática	60	20	80	
Políticas Educacionais de Jovens e Adultos	60	20	80	
<b>Subtotal</b>	<b>280</b>	<b>40</b>	<b>320</b>	<b>266,66</b>
<b>Outras Atividades – Hora/Relógio</b>	<b>Teoria – Carga Horária Relógio</b>	<b>Prática – Carga Horária Relógio</b>		<b>Total – Carga Horária Relógio</b>
<b>Atividades Complementares</b>	—	100	-----	100
<b>Total de Carga Horária Relógio</b>	----	-----	----	366,66

**Quarto Semestre**

Disciplinas – Hora/Aula	Teoria – Carga Horária Aula	Prática – Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Relógio
Avaliação Educacional e Prática*	60	20	80	
Políticas Públicas em Educação Inclusiva	80	----	80	
Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência	60	20	80	
Metodologia da Pesquisa Científica	80	-----	80	
<b>Subtotal</b>	<b>280</b>	<b>40</b>	<b>320</b>	<b>266,66</b>
<b>Outras Atividades – Hora/Relógio</b>	<b>Teoria – Carga Horária Relógio</b>	<b>Prática – Carga Horária Relógio</b>		<b>Total – Carga Horária Relógio</b>
<b>Atividades Complementares</b>		100		100
<b>Total de Carga Horária Relógio</b>	----	-----	----	366,66

**Quinto Semestre**

Disciplinas – Hora/Aula	Teoria – Carga Horária Aula	Prática – Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Relógio
Avaliação da Aprendizagem*	60	20	80	
Formação Docente e Educação Inclusiva	80	----	80	
Acessibilidade e Tecnologias Assistivas	60	20	80	
Deficiência Visual: Fundamentos e Metodologias	60	20	80	
Disciplina Optativa	80	---	80	
<b>Subtotal</b>	<b>340</b>	<b>60</b>	<b>400</b>	<b>333,33</b>
<b>Outras Atividades – Hora/Relógio</b>	<b>Teoria – Carga Horária Relógio</b>	<b>Prática – Carga Horária Relógio</b>		<b>Total – Carga Horária Relógio</b>
<b>Estágio Curricular Supervisionado</b>	----		----	100
<b>Total de Carga Horária Relógio</b>	----		----	433,33

**Sexto Semestre**

Disciplinas – Hora/Aula	Teoria – Carga Horária Aula	Prática – Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Relógio
Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Diagnóstico e Intervenção	60	20	80	
Planejamento Educacional e Prática*	60	20	80	
Superdotação e Altas Habilidades	60	20	80	
Coordenação do Trabalho Pedagógico e Prática	60	20	80	
Disciplina Optativa	80	----	80	
<b>Subtotal</b>	<b>320</b>	<b>80</b>	<b>400</b>	<b>333,33</b>
<b>Outras Atividades – Hora/Relógio</b>	<b>Teoria – Carga Horária Relógio</b>	<b>Prática – Carga Horária Relógio</b>		<b>Total – Carga Horária Relógio</b>
<b>Estágio Curricular Supervisionado</b>	----		----	<b>150</b>
<b>Total de Carga Horária Relógio</b>	----		----	<b>483,33</b>

**Sétimo Semestre**

Disciplinas – Hora/Aula	Teoria – Carga Horária Aula	Prática – Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Relógio
Currículo: Teoria e Prática	60	20	80	
Fundamentos Teóricos da Aprendizagem*	60	20	80	
Estudos Estatísticos e Educação	60	20	80	
Deficiências Múltiplas: Fundamentos e Metodologias	60	20	80	
Disciplina Optativa	80	----	80	
<b>Subtotal</b>	<b>320</b>	<b>80</b>	<b>400</b>	<b>333,33</b>
<b>Outras Atividades – Hora/Relógio</b>	<b>Teoria – Carga Horária Relógio</b>	<b>Prática – Carga Horária Relógio</b>		<b>Total – Carga Horária Relógio</b>
<b>Estágio Curricular Supervisionado</b>	----		----	<b>150</b>
<b>Total de Carga Horária Relógio</b>	----		----	<b>483,33</b>

**Oitavo Semestre**

Disciplinas – Hora/Aula	Teoria – Carga Horária Aula	Prática – Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Relógio
Gestão dos Espaços Educativos e Prática*	60	20	80	
Fundamentos da Neurofisiologia e Neuropsicologia	60	20	80	
Afetividade e Sexualidade na Educação Inclusiva	60	20	80	
Disciplina Optativa	80	---	80	
Disciplina Optativa	80	---	80	
<b>Subtotal</b>	<b>340</b>	<b>60</b>	<b>400</b>	<b>333,33</b>
<b>Outras Atividades – Hora/Relógio</b>	<b>Teoria – Carga Horária Relógio</b>	<b>Prática – Carga Horária Relógio</b>		<b>Total – Carga Horária Relógio</b>
<b>Trabalho de Conclusão de Curso</b>	----	<b>80</b>	----	<b>80</b>
<b>Total de Carga Horária Relógio</b>	----		----	<b>413,33</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial (UNIMES 2017, p. 65)

**Quadro 6 - Carga Horária das Disciplinas**

Disciplinas	Teoria – Carga Horária Aula	Prática – Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Aula	Total de Carga Horária Relógio
Primeiro Semestre	380	20	400	333,33
Segundo Semestre	300	20	320	266,66
Terceiro Semestre	280	40	320	266,66
Quarto Semestre	280	40	320	266,66
Quinto Semestre	340	60	400	333,33
Sexto Semestre	320	80	400	333,33
Sétimo Semestre	320	80	400	333,33
Oitavo Semestre	340	60	400	333,33
<b>Carga Total de disciplinas</b>	<b>2.560</b>	<b>400</b>	<b>2.960</b>	<b>2.466,13</b>

Outras Atividades – Hora/Relógio	Total de Carga Horária Relógio
Atividades Complementares	300
Estágio Curricular Supervisionado	400
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	80
<b>Total de Carga Horária Relógio</b>	<b>780</b>

Quadro Final de Carga Horária	
Carga Horária Aula Total de Disciplinas	2.960
Carga Horária Relógio de Disciplinas	2.466,13
Carga Horária Relógio de Outras Atividades	780
<b>Total de Carga Horária Relógio</b>	<b>3.246,13</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial (UNIMES 2017, p. 66)

De um total de 37 disciplinas a primeira fase possui cinco disciplinas; da segunda fase até a quarta possui são quatro disciplinas obrigatórias; quinta, sexta e sétima fase possui quatro disciplinas obrigatórias e uma optativa; e, por último, a oitava fase que possui três disciplinas obrigatórias e mais duas optativas, incluindo o TCC.

Partindo da análise dos títulos das disciplinas, seguida das leituras das ementas e os objetivos propostas pelas mesmas, assim como da análise feito sobre o curso oferecido pela FURB, elegemos 6 eixos que, ao nosso juízo, nos auxiliam a compreender melhor suas proposições, quais sejam: Educação Especial fundamentos da educação, produção textual, saúde, linguagem e outros.<sup>17</sup>

**Quadro 7- Disciplinas do eixo Educação Especial**

Eixo	Disciplinas	Horas / Aula
<b>Educação Especial</b>	Fundamentos da Educação Inclusiva	80

<sup>17</sup> Na análise deste documento, difere do PPP da FURB, não encontramos os eixos de denominamos de “Alfabetização e letramento” e “Psicologia”.



	Língua Brasileira de Sinais	80
	Educação Inclusiva	80
	Políticas Públicas em educação inclusiva	80
	Educação Inclusiva da pessoa com deficiência	80
	Acessibilidade e tecnologias assistiva	80
	Deficiência visual: Fundamentos e metodologia	80
	Transtorno invasivos do desenvolvimento: Diagnóstico e intervenção	80
	Superdotação e altas habilidades	80
	Deficiência múltiplas: Fundamentos e metodologias	80
	Afetividade e Sexualidade na educação inclusiva	80
	Formação docente e educação inclusiva	80

Fonte: Elaboração própria a partir do PPP do curso (UNIMES, 2017)

O eixo Educação Especial é composto por disciplinas que se refere a inclusão e a educação especial. De acordo com as análises das ementas percebemos a substituição do termo educação especial por educação inclusiva, como se esses fossem sinônimos. Este eixo possui 12 disciplinas com carga horária total de 960 horas, não incluindo o estágio.

O quadro abaixo (Quadro 8) está dividido nos outros 5 eixos: o primeiro deles é o de fundamentos da educação que se refere às disciplinas que dão sustentação teórica à educação e que são compostas por 13 disciplinas, totalizando sua carga horária de 1040 horas.

O eixo produção textual refere-se a disciplinas relacionadas à leitura, interpretação textual e escrita, oferecida em 1 disciplina, com carga horária total de 80 horas.

Saúde refere-se ao eixo específico da disciplina relacionada à medicina, fisioterapia e biologia, representada por uma disciplina, com carga horária total de 80 horas.

Composta de uma disciplina, com carga horária de 80 horas, temos o eixo linguagem que se refere à disciplina relacionadas à concepção da linguagem.

O último eixo apresentado no quadro abaixo está denominado de “Outros”, que totalizam 560 horas, é composto por disciplinas distintas como: “Políticas Educacionais de Jovens e Adultos”, “Metodologia da Pesquisa Científica”, “Coordenação do Trabalho Pedagógico e Prática”, “Estágio Curricular Supervisionado I”, “Estágio Curricular Supervisionado II”, “Gestão dos Espaços Educativos e Prática”, “Trabalho de Conclusão de Curso”.

**Quadro 8** - Disciplinas dos eixos fundamentos, produção textual, saúde, linguagem e “outros”

<b>Eixo</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Horas / Aula</b>
<b>Fundamentos</b>	Sociologia da Educação	80
	História da Educação	80
	Filosofia da Educação	80
	Psicologia da Educação	80
	Didática	80
	Política e Organização da Educação	80
	Didática e Prática	80
	Avaliação Educacional e Prática	80
	Avaliação da Aprendizagem	80
	Planejamento Educacional e Prática	80
	Currículo: Teoria e Prática	80
	Fundamentos Teóricos da Aprendizagem	80
	Estudos Estatísticos e Educação	80
<b>Produção Textual</b>	Leitura e produção Textual	80
<b>Saúde</b>	Fundamentos da Neurofisiologia e Neuropsicologia	80
<b>Linguagem</b>	Comunicação, Educação e Tecnologias	80
<b>Outros</b>	Políticas Educacionais de Jovens e Adultos	80
	Metodologia da Pesquisa Científica	80
	Coordenação do Trabalho Pedagógico e Prática	80
	Estágio Curricular Supervisionado I	80
	Gestão dos Espaços Educativos e Prática	80
	Estágio Curricular Supervisionado II	80
	Trabalho de Conclusão de Curso	80

Fonte: Produção própria a partir do PPP do curso (UNIMES, 2017)

Destaca-se que a própria apresentação da grade curricular do curso, apresenta-se 6 eixos temáticos, observados no quadro 5 e quadro 6. Destaca-se também que o estágio compõe o eixo “outros” pois, ao analisar suas ementas percebemos que o mesmo está representado de modo geral para todas as licenciaturas e não especificamente para a Educação Especial.

Como podemos perceber no gráfico abaixo (Gráfico 3), o eixo com maior número de disciplinas e com maior carga horária é o de fundamentos com 13 disciplinas, correspondendo a 1040 horas/aula:

Gráfico 3: Apresentação das disciplinas por eixo - UNIMES



Fonte: Produção própria à partir do PPP do curso (UNIMES, 2019)

As doze disciplinas que compõem o eixo Educação Especial e que totalizam 960 horas/aula em sua carga horária, corresponde a 34% do total das disciplinas do curso. O eixo produção textual composto por uma disciplina, totalizando 80 horas/aula, corresponde a 3%. Saúde compreende uma disciplina que totalizam 80 horas/aula e corresponde a 3% do total das disciplinas do curso. Linguagem tem em seu eixo uma disciplina que totaliza 80 horas/aula correspondendo também à 3%. Por último, ressaltamos o eixo composto por 7 disciplinas, com 560 horas/aula e que corresponde a 20% do total das disciplinas do curso denominado aqui de “Outros”.

No gráfico 4, buscamos apresentar o percentual de carga horária, organizados por eixo:

Gráfico 4: Apresentação da carga horária por eixo - UNIMES



Fonte: Produção própria à partir do PPP do curso (UNIMES, 2019)

Observa-se que tanto o percentual apresentado no gráfico 3 (número de disciplinas) como o apresentado no gráfico 4 (carga horária das disciplinas) indicam que há um privilegiamento do eixo “Fundamentos da Educação” em detrimento dos demais.

Podemos destacar que 37% desta formação corresponde às disciplinas relacionadas a “Fundamentos da Educação” trabalhando com teorias fundamentais da educação, como sociologia, filosofia e psicologia.

### 3.2.3 As disciplinas do eixo Educação Especial

Verticalizando um pouco mais nossa análise, buscamos agora apresentar, especificamente o eixo que buscamos analisar para apreender a racionalidade técnica na área específica: Educação Especial. Com um total de 12 disciplinas, esse eixo ocupa 34% do total da carga horária.

Buscando compreender melhor a proposição do curso, no que tange ao eixo Educação Especial, passamos a apresentar as ementas de cada disciplina, conforme consta no PPP do curso em três blocos específicos: teoria; teoria e prática e prática

### 3.2.3.1 Bloco teorias

Ao considerar as ementas, das disciplinas que expressam o bloco 1- teoria que possui uma fundamentação teórica, destacamos cinco disciplinas as quais são: “Fundamentos da Educação Inclusiva”, “Educação Inclusiva”, “Políticas Públicas em educação inclusiva”, “Deficiência visual: Fundamentos e metodologia”, “Transtorno invasivos do desenvolvimento: Diagnóstico e intervenção”. A primeira, a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva traz em sua ementa:

História da educação inclusiva no Brasil a partir de políticas integradas na Educação. Considerações sobre a normalização, institucionalização e princípios da educação inclusiva. Enfoque na educação especial no processo de inclusão e a mesma vista a partir da teoria de Vygotsky. As mudanças curriculares e o processo de inclusão, adaptação de acessibilidade ao currículo e orientação de pais e equipe pedagógica quanto às alterações da prática educativa (UNIMES, 2017, p.68).

Destacamos esta disciplina como teórica uma vez que a mesma trabalha com uma reflexão histórica da inclusão. Observa-se aqui a substituição do termo Educação Especial por Educação Inclusiva uma vez que faz referência a perspectiva inclusiva na própria história da Educação Especial.

A segunda disciplina, “Educação Inclusiva”, traz em sua ementa

A Educação Inclusiva na Educação Básica Brasileira: breve histórico e fundamentos legais. A questão da diversidade e da diferença. Os diversos paradigmas da relação da sociedade com a questão da diferença. Educação Inclusiva e Projeto Pedagógico da escola: a articulação do professor. Atendimento educacional especializado. O acompanhamento de alunos com deficiências (intelectual, auditiva, visual, física e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, buscando a melhor qualidade no processo ensino aprendizagem. Acessibilidade arquitetônica e curricular (UNIMES, 2017, p.71).

Observa-se que, diferente da primeira disciplina (Fundamentos da Educação Inclusiva) está disciplina assenta-se claramente na perspectiva inclusiva uma vez que se restringe a um determinado momento histórico.

### 3.2.3.2 Bloco teoria e prática

No que concerne o segundo bloco, destacamos quatro disciplinas que estão relacionadas a teoria e prática: “Língua Brasileira de Sinais,” “Educação Inclusiva da pessoa

com deficiência”, “Superdotação e altas habilidades”, “Deficiência múltiplas: Fundamentos e metodologias”

Estas disciplinas estão organizadas neste eixo pois trazem em suas ementas indicações apresentando uma base teórica, mas com objetivos de consolidar uma prática. Como exemplo destacamos as disciplinas: Língua Brasileira de Sinais, traz em sua ementa:

A surdez, causas, diagnóstico e tratamento. A estimulação necessária para o desenvolvimento da criança preparando-a para a vida escolar. O processo da alfabetização, abordagens de ensino, o trabalho realizado na educação inclusiva sob o ponto de vista da filosofia bilíngue. A Língua Brasileira de Sinais como meio natural de comunicação e a estrutura da língua. A legislação que ampara alunos com necessidades especiais, com atenção especial à surdez (UNIMES, 2017, p.70)

Observa-se, sempre, que esta é uma disciplina obrigatória em todos os cursos de Licenciatura e é tratada como a primeira língua para os surdos.

A segunda disciplina relacionada a este bloco, “Superdotação e altas habilidades” a presença da psicologia é forte:

Definição de altas habilidades/superdotação, processos de desenvolvimento da criança e adolescente com altas habilidades. Metodologia e prática pedagógica para altas habilidades/superdotação. Considerações físicas e emocionais da criança e adolescente com diagnóstico de altas habilidades /superdotação. Problemas que podem surgir em crianças e adolescentes não diagnosticados em sala regular. Orientação às famílias e à equipe pedagógica (UNIMES, 2017, p.80)

Apresentando recursos de aprendizagem, adaptação didático-metodológica com acessibilidade a disciplina “Deficiência múltiplas: Fundamentos e metodologias” apresenta sua ementa:

Definição e fundamentos de deficiências múltiplas. Inclusão de alunos na educação infantil com deficiências múltiplas. Recursos de aprendizagem e o papel do professor no processo de inclusão da criança e adolescente com deficiências múltiplas. Adaptações organizacionais e didático-metodológicas. Recurso de acessibilidade e objetos de referência (UNIMES, 2017, p.84).

Observa-se, que a ementa da disciplina nos mostra a inclusão de forma genérica, a qual se baseia nas condições dos recursos através da instrumentalização. segundo os objetivos da disciplina: “Promover condições para que o aluno se aproprie de conhecimentos sobre os alunos com deficiência múltipla e surdocegueira que são atendidos nas escolas desde a educação infantil e que necessitam de cuidados e recursos específicos”. Podemos ressaltar quais seriam os processos de ensino e aprendizagem para estas crianças, além das técnicas para este processo?

“Educação Inclusiva da pessoa com deficiência” traz em sua ementa: “Classificação dos diversos tipos de deficiências, acessibilidade, atendimento especializado e linhas de ação

em educação inclusiva. Abordagens sobre características, métodos, técnicas e recursos para o trabalho com alunos com deficiência. Plano de atendimento educacional” (UNIMES, 2017, p.75).

Verifica-se que a disciplina também aborda características técnicas e instrumental dando ênfase aos recursos e ao atendimento educacional.

### 3.2.3.3 Bloco Prática

Por último destacamos o bloco três o qual predominam duas disciplinas que de acordo com suas ementas é desenvolvido um trabalho prático. As disciplinas que destacamos nesse eixo são: “Acessibilidade e tecnologias assistiva” e “Formação docente e educação inclusiva”.

A disciplina “Acessibilidade e tecnologias assistiva” traz em sua ementa:

Apresentação das tecnologias assistivas e o Decreto nº 5.296/2004 que estabelece normas gerais e critérios básicos para acessibilidade de pessoas com deficiência. Tecnologia como instrumento de acessibilidade e inclusão. Tecnologia assistivas na comunicação alternativa e como auxílio às pessoas com TEA. Tecnologia assistivas nas deficiências: visuais, auditivas, motoras, intelectuais e físicas de forma geral (UNIMES, 2017, p.).

Esta disciplina apresenta as tecnologias assistivas como sinônimo de acessibilidade e inclusão. Destacamos então uma inclusão como inserção social de acordo com as condições de cada sujeito. Novamente destacamos a falta do conteúdo sistematizado no ensino e aprendizado deste sujeito.

Por último, a disciplina “Formação docente e educação inclusiva” cuja ementa: “Reflexões sobre diversidade na escola e formação docente. A formação de um professor crítico e inclusivo em um novo paradigma da educação. A prática docente e a implementação de técnicas assistivas no processo de inclusão escolar. Sistemas de comunicação de baixa e alta tecnologia” (UNIMES, 2017, p.77) apresenta o conceito de diversidade como foco de análises.

Observa-se que a ementa nos permite, aqui, destacar um professor multifuncional e instrumental, uma proposta de questões relativas à acessibilidade, ao uso de recursos de acesso a informação, como já destacado não aprofunda os processos pedagógicos.

Ao analisar o PPP do Curso de Licenciatura em Educação Especial oferecido pela UNIMES percebemos que o curso trabalha com uma fundamentação teórica, como a filosofia, sociologia e psicologia mas ao analisar as suas ementas, com atenção consta que o mesmo também está inserido em uma perspectiva tecnicista, uma vez que propõe técnicas tradicionalistas, retira o caráter histórico e político da formação desse profissional, ignorando as contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes, valorizando assim um professor instrumental de conhecimentos, segundo Vaz (2013) um técnico, supostamente apto a trabalhar com recursos e materiais adaptados, um gestor da implementação da política educacional na perspectiva inclusiva. Com uma formação aligeirada em EAD, a qual sua proposição é servir o capitalismo e formar professores teoricamente alienados para o mercado de trabalho, assim sucessivamente.

[...] *superprofessor*, com muitas atribuições e competências e escassa formação teórica. Contraditoriamente, ao se constituir como superprofessor ele é constituído como professor instrumento, por meio do qual se realizaria, uma perspectiva de largo alcance, colabora para a manutenção da hegemonia burguesa (TRICHES, 2010, p.40).

Em síntese, podemos destacar que o curso trabalha com uma perspectiva vigotskiana em seu referencial teórico, como já vimos anteriormente na análise do PPP do curso de Educação Especial da FURB. Porém, ocorre uma divergência quando traz em seu currículo a perspectiva de inclusão de forma genérica, quando cita autores, que trazem esta perspectiva de inclusão como modo de inserção dos sujeitos com deficiência na escola, para que estes se socializem ou gerem tolerância nos demais alunos, secundarizando o ensino e aprendizagem dos conhecimentos sistematizados. Destacamos que as ementa das disciplinas valorizam as técnicas e recursos afirmando a perspectiva de inclusão.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar como a racionalidade técnica se expressa nos cursos de graduação de Licenciatura em Educação Especial no estado de Santa Catarina. Optamos por analisar dois cursos, um oferecido na modalidade presencial e outro oferecido na modalidade à distância, por intermédio da análise dos seus respectivos Projetos Pedagógicos (PPP), quais sejam: Curso de Educação Especial oferecido pela FURB e o Curso de Licenciatura em Educação Especial oferecido pela UNIMES.

É importante lembrar que este trabalho está relacionado ao projeto de pesquisa “Formação de professores de Educação Especial no Estado de Santa Catarina” que contribuiu e auxiliou na elaboração deste trabalho. Os grupos GEEP e GEPETO, também foram fundamentais para elaboração da pesquisa, contribuindo com os textos e debates para o aprofundamento dos conhecimentos das questões abordadas.

Além da análise de documentos, realizamos balanço de produção sobre o tema nos bancos de dados do Scielo e Google Acadêmico e sites da ANPEd (GT 5; GT 8 e GT 15). Encontramos 14 trabalhos, os quais consideramos como representantes importantes das discussões que foram propostas nesta pesquisa. Observamos que as produções acadêmicas expressam que a racionalidade técnica está presente na formação do professor uma vez que indicam formação secundarizada, instrumentalista e, aligeirada. As produções indicam também que as formações objetivam trabalhar com identidade docente; relação dicotômica entre teoria e prática; concepção sobre o curso de pedagogia/reestruturação de curso de formação, havendo uma centralidade no que podemos chamar de “certo perfil do professor” para a educação especial.

Ao longo de nossa pesquisa surgiram alguns questionamentos que nos fazem refletir de maneira pertinente dentre as quais destacamos: modifica-se o caráter técnico da proposta de formação de professores quando sai dos cursos de pedagogia e passa a ocorrer nos Cursos de Licenciatura em Educação Especial em SC? O processo ensino aprendizagem passa a ser a tônica dessa formação quando da política de inclusão? ou, mesmo com modificação tão substanciais se mantém a racionalidade técnica dessa formação?

Com a análise dos PPPs, especialmente das ementas das disciplinas oferecidas nos Cursos, observamos que se encontra um enfoque nas deficiências e uma compreensão de que, com os diagnósticos de cada uma delas, é que se pensa o processo ensino e aprendizagem dos alunos. Outro ponto a destacar é a de que a instrumentalização faz parte desses cursos

priorizando técnicas e recursos em detrimento das bases teóricas. Essas indicações secundariam o processo de ensino e da aprendizagem desses sujeitos demonstrando a racionalidade técnica dos cursos. Essas indicações corroboram com o que observamos nas produções da área.

É importante destacar que essa formação ocorre em um momento histórico em que a perspectiva inclusiva é o carro chefe das polícias educacionais para a educação especial. Como compreender então esta perspectiva de formação de professores no amago da perspectiva inclusão em um sistema capitalista? Ou essa inclusão está relacionada apenas a inserção deste aluno nas escolas?

Compreendemos que a perspectiva inclusiva na educação do Brasil desenvolve-se por meio da inserção do aluno na escola, sem que o processo de ensino desses sujeitos seja o ponto central. Há demandas do mercado em ter trabalhadores com uma formação mínima e o mais instrumental possível e há uma demanda da classe trabalhadora por formação dos sujeitos. Porém, o que se observa na política de inclusão é os interesses burgueses, definindo a educação como um serviço de caráter privado e assistencial. Na formação de professores isso se expressa nos cursos em EAD, os quais a importância é servir o capitalismo e formando professores teoricamente alienados para o mercado de trabalho, quando é retirado o caráter histórico e político.

[...] os “sistemas educacionais” caracterizam-se por uma malha de instituições públicas. O “sistema educacional inclusivo” amplia a malha institucional para o setor privado. Em segundo lugar, os “sistemas educacionais”, via de regra, funcionam mediante a oferta de programas formais de educação. O “sistema educacional inclusivo” expande para programas não formais. Compreende-se que, na perspectiva defendida pelo BM, o “sistema educacional”, tal como é “tradicionalmente definido”, limita a oferta, agora ampliada por um “conceito mais inclusivo”. Podemos perceber no excerto destacado a defesa da educação como um negócio, um componente fundamental do mercado e regido por suas regras, concebida como uma “oportunidade” à medida que as “barreiras” do sistema público são “eliminadas” (GARCIA e MICHELS, 2014).

Diante as questões acima destacamos que o Curso de Educação Especial oferecido pela FURB e o curso de Licenciatura em Educação Especial ofertado pela UNIMES trabalham com uma formação voltada para as especificidades, dando ênfase à deficiência, quando não priorizam o processo de ensino e aprendizagem. Em seu currículo é retirado disciplina que são importantes para o processo de formação, as quais são; Fundamento, Filosofia, sociologia e história.

Quando afirmamos que esta formação dá ênfase às especificidades salientamos a centralidade no biológico. Dias (2013) já nos alertava para essa compreensão indicando que a formação dos professores da área deveria planejar de acordo com as especificidades biológicas do sujeito, de acordo com o ambiente e estímulo, para que assim ocorra a aprendizagem. Desta forma o aluno assume uma posição secundária e passiva diante de sua base orgânica.

Embora o curso de Licenciatura em educação especial oferecido pela UNIMES, traz em seu currículo uma fundamentação teórica como a filosofia, sociologia e psicologia, não é retirada a perspectiva tecnicista desta formação, uma vez que propõe técnicas tradicionalistas, ausentando-se o caráter histórico e político da formação desse profissional, ignorando as contradições que constituem a realidade e a sociedade de classes. Desta forma ambos os cursos estão organizados em uma perspectiva tecnicista, valorizando assim um professor instrumental de conhecimentos.

Segundo Michels a especialização requerida do professor da Educação Especial está associada à racionalidade técnica, à ideia de eficiência e produtividade então empregada na Educação. Por tanto, a ideia não é apenas modificar a estrutura curricular, sem romper o modelo da racionalidade técnica, a ideia é ir além destas práticas técnicas, indo contra o sistema capitalista, o qual vê a formação de professor como um instrumento.

Objetivando ensinar, mediar e fazer a criticar contundente a esta sociedade é que consideramos fundamental priorizar os processos de ensino e aprendizagem de todos os alunos. O professor é mediador da transformação da realidade social. O professor Inspira Luta! O professor é Luta! O professor resiste por uma escola pública, laica e de qualidade socialmente reconhecida.

## REFERÊNCIAS

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM INTERLOCUÇÃO COM A PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2019. ANPEd. Reuniões Anuais. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. **A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COM A PALAVRA, O PROFESSOR FORMADOR**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRAGA, Denise Rodinski. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96**. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, p. 39-40.

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

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BOROWSKY, Fabíola. Políticas de educação inclusiva e formação de professores: fundamentos teóricos. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 4, 2011, Nova Almeida, ES.

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

CAMBAÚVA, L. G. **Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1988.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **A Educação Especial nos cursos de Pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar.** Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

DIAS, Mariana Lindner. **A Concepção De Ensino/Aprendizagem Presente Na Formação Inicial De Professores Do Atendimento Educacional Especializado.** 2013. 89 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 47-82.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário,** Rio de Janeiro, RJ, ano 10, n. 15, 2012.

EVANGELISTA, SEKI, Olinda e Allan Kenji et al (Org.). **Formação de Professores no Brasil: Leituras a contrapelo.** Araraquara [sp]: Junqueira & Marin, 2017. 278 p. Disponível em: <<https://gipe.paginas.ufsc.br/files/2018/05/LIVROFormacaodeProfessoresnoBrasilset2017.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais Da Educação E a Disputa Pelo Controle Do Processo Pedagógico Na Escola. In: **Ed. Soc,** Campinas, Sp, v. 129, n. 35, p.1085-1114, out. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2019.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas públicas para a inclusão: uma análise a partir da educação especial brasileira.** Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis, SC. 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso e MICHELS, Maria Helena. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos CEDES** [online]. 2014, vol.34, n.93, pp.157-173. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002>.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso et al (Org.). **Política de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI.** Florianópolis: Ufsc/ Ced/ Nup, 2017. 259 p. Disponível em: <[https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba\\_2017.pdf](https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acesso em: 21 maio 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, M. de C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos.* Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A Formação De Professores Para a Educação Inclusiva e os Possíveis Impactos Na Escolarização De Alunos com Deficiência. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acesso em: 21 maio 2019.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. A Formação Continuada Em Educação Especial No Estado De Santa Catarina. In: MICHELS, Maria Helena (Org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil Propostas em questão**. Florianópolis: Ufsc/ Ced/ Nup, 2017. Cap. 5. p. 221-271.

MICHELS, Maria Helena. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

MICHELS, Maria Helena et al (Org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: Proposta em questão**. Florianópolis: Ufsc/ Ced/ Nup, 2017. 274 p. Disponível em: <[https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena\\_Formacao-2017.pdf](https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MONICO, Patrícia Aparecida; MORGADO, Liz Amaral Saraiva; ORLANDO, Rosimeire Maria. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 41-48. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acesso em: 21 maio 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Patricia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. In: **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acesso em: 21 maio 2019.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **A Formação De Professores Para A Educação Inclusiva: Um Olhar sobre Os Saberes Docentes do Professor-Formador**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PAGNEZ, Karina Maldonado; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação De Professores e Educação Especial: Reflexão e Possibilidades. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Da Formação Do Professor. In: **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017. Disponível em: <[www.scielo.org](http://www.scielo.org)>. Acesso em: 21 maio 2019.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Mato Grosso do Sul, v. 1, n. 1, p.34-42, jan. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

PPP- Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial - FURB, 2011.

PPP- Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial- UNIMES, 2017.

POSSA, Leandra Bôer; NAUJORKS, Maria Inês. **Formação De Professores Em Educação Especial: Os Discursos Produzidos em Textos Científicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. 2005. 228 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/444>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? In: **Revista Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação Humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. 2010. 272 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, Ufsc, Florianópolis, SC, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94549/286934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

VAZ, Kamille. **O PROJETO DE PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEMANDAS DO CAPITAL PARA A ESCOLA PÚBLICA NO SÉCULO XXI**. 2017. 281 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

Disponível em: <<https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/Tese-Kamille-Vaz-2017.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

VAZ, Kamille. PROFESSOR, PROFISSIONAL OU EDUCADOR: A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CAMPO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2000-2016). Bauru: **Rev. Bras. Ed. Esp**, 2019. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>. Acesso em: 23 set. 2019.



**APÊNDICE A - QUADRO DOS OBJETIVOS E EMENTA DAS DISCIPLINAS DO PPP DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA FURB**

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ementas</b>
<b>Teorias e práticas</b>	Compreender os fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem que embasam a educação das pessoas com deficiência múltipla e surdo cegueira. Compreender as singularidades e particularidades da deficiência múltipla/surdo cegueira, recursos necessários e a atuação do professor de AEE, com vistas e gestão e avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno com baixa visão na escola	A deficiência múltipla e a surdo cegueira: conceituação. A pessoa com surdo cegueira (conceito; a aprendizagem das pessoas com surdo cegueira). A pessoa com deficiência múltipla (comunicação e posicionamento). Necessidades específicas das pessoas com surdo cegueira e com deficiência múltipla. A escola comum e o aluno com surdo cegueira. Deslocamento em trajetos curtos e longos. O papel do professor especializado e a interface do AEE na escola comum e com a família. Adequação visuais, auditivas e táteis. Procedimentos didáticos - Metodológicos: classe comum e atendimentos educacional especializado. Abordagem multidisciplinar para alunos com surdo cegueira. Tecnológicos assistiva. Abordagem multidisciplinar.
	Compreender a deficiência intelectual, suas causas e incidências.	Deficiência Intelectual: Concepções definições, diagnóstico, diferencial entre deficiência intelectual e doença mental; causas e síndromes mais comuns que apresentem D.I e incidência
	Compreender as singularidades e particularidades da baixa visão, recursos necessários e atuação do professor de AEE, com vistas a gestão e avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno com baixa visão na escola	Características da baixa visão (campo visual; acuidade visual; avaliação funcional da visão). Recursos de acessibilidade para os alunos com baixa visão. Recursos de tecnologia da informação e comunicação - tics. Uso dos recursos tecnológicos para produção de materiais.
	Compreender os fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem que embasam a educação das pessoas com deficiência física	Compreendendo a pessoa com deficiência física. Recursos de adequação postural e mobilidade: seu efeito na aprendizagem (cadeiras e mobiliário). Avaliação e identificação da necessidade de um projeto de adequação postural. Avaliação do aluno com deficiência física aproveitando o seu potencial motor para a aprendizagem rede de parcerias.

	<p>Compreender os fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem que embasam a educação das pessoas com deficiência intelectual com vistas à gestão e avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola.</p>	<p>Concepção de desenvolvimento e aprendizagem que embasam a educação das pessoas com deficiência intelectual; inteligência e cognição. O AEE para o aluno com deficiência intelectual (o AEE na SEM); gestão dos processos de aprendizagem; acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagem (na SRM, na sala de aula, na família) e da inclusão do aluno na escola.</p>
	<p>Compreender as singularidades e particularidades da cegueira, recursos necessários e atuação do professor de AEE, com vistas a gestão e avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno com cegueira na escola.</p>	<p>Alunos com cegueira (crenças, mitos e concepções acerca da cegueira). Cegueira congênita e cegueira adventícia. Formação de conceitos e construção de conhecimentos: aluno com cegueira. Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira.</p>
	<p>Conhecer os artefatos culturais do sujeito surdo, compreender o método de ensino bilíngue e os 3 momentos do atendimento educacional.</p>	<p>A cultura surda e o sujeito surdo; o intérprete escolar. compreendendo a surdez na perspectiva bilíngue. Educação escolar de pessoas com surdez: Atendimento educacional especializado de libras e atendimento educacional especializado de língua portuguesa.</p>
	<p>Compreender alguns princípios do behaviorismo radical e suas relações com a metodologia de trabalho e pesquisa com essa população; diferenciar entre o diagnóstico psiquiátrico e análise de relações funcionais na busca das variáveis mantenedoras do autismo; analisar procedimentos de trabalho do analista do comportamento com crianças e jovens com desenvolvimento autismo; identificar as relações comportamentais mais enfatizadas, atualmente, no estudo e na intervenção junto a essa população.</p>	<p>Gênese social das funções psíquicas superiores. Desenvolvimento humano em situação de risco. Resiliência, processos de vulnerabilidade e proteção. Problemas do desenvolvimento do autismo. Contexto histórico-cultural e problemas da defectologia.</p>
	<p>Desenvolver estratégias que possibilitam criação de recursos, produção de matérias que facilitem uma compressão do contexto desse aluno no AEE e no ensino comum</p>	<p>Procedimentos Didáticos-metodológicos: classe comum e atendimento educacional especializado: oficinas literaturas (criação, produção) e contação de histórias</p>
	<p>Compreender os fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem que embasam a prática educacional para a pessoa com síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo, transtorno global do desenvolvimento sem outra</p>	<p>Compreendendo o transtorno global do desenvolvimento - Síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, síndrome de Ret.:</p>

	especificação, síndrome de Ret.	História; etiologia; classificação. Enfoque teórico: teoria Biológica; teoria desenvolvimentista, teoria da mente- abordagem cognitiva; psicanálise; intervenção: terapia comportamental (ABA/PECS); método TEACCH; terapia desenvolvimentista (Sonrise); outras terapias: integração sensorial, fonoaudiológica e medicamentos. Procedimentos didáticos - metodológicos: classe comum e AEE.
	Compreender os fundamentos do desenvolvimento e aprendizagem que embasam a prática educacional para as pessoas com altas habilidade/superdotação	Compreender o conceito de Altas Habilidades/superdotação. Precocidade, talento, criatividade e genialidade. Procedimentos didáticos- Metodológico: classe comum e o AEE: identificação das pessoas com altas habilitardes/superdotação, organização, enriquecimento e suplementação curricular.
<b>Educação Inclusiva</b>	Compreender os princípios e fundamentos de um atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva	Educação inclusiva: contextualização histórica, fundamentos e concepções. A política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Análise das diretrizes sobre educação inclusiva e as implicações e articulações com educação e saúde. Identificação e caracterização das deficiências, das síndromes e dos transtornos globais do desenvolvimento. Processos de intervenção e recursos pedagógicas e metodológicos para a educação inclusiva. Inserção nos espaços educativos da educação básica.
<b>Estágio em Educação especial</b>	Compreender a singularidade particular da baixa visão, recursos necessários e atuação do professor de AEE, com vista a gestão e avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno com baixa visão na escola.	Característica da baixa visão (campo visual; acuidade visual; avaliação funcional da visão). Recursos de acessibilidade para os alunos com baixa visão. Recursos de tecnologia da informação e comunicação - tics. Uso dos recursos tecnológicos para produção de material.
	Promover estudos para que o acadêmico possa a partir da realidade concreta construir uma fundamentação teórica capaz de favorecer a compreensão da educação especial, bem como um referencial teórico - metodológico para a sua ação docente.	Saberes docentes: contextualização, planejamento e reflexão. O processo de ensina e de aprende. A observação e a reflexão do processo de ensinar. O planejamento de prática docente, e sua intervenção. A prática realizada como objeto de reflexão. Elaboração de projeto de estágio.

		Vivência de experiências pedagógicas em serviços de atendimento educacional especializado e em salas de aulas regulares, de todas as etapas da educação básica, elaboração de relatório de estágio.
	Promover estudos para que o acadêmico possa a partir da realidade concreta construir uma fundamentação teórica capaz de favorecer a compreensão da educação especial, bem como um referencial teórico - metodológico para a sua ação docente.	Elaboração de projetos de estágio. observação e vivência de experiência pedagógica em serviços e em instituições congêneres. Observação e vivências pedagógicas em salas de aula regulares, de todas as etapas em educação básica. elaboração de relatório de estágio.
	Promover estudos para que o acadêmico possa a partir da realidade concreta construir uma fundamentação teórica capaz de favorecer a compreensão da educação especial, bem como um referencial teórico - metodológico para a sua ação docente	Elaboração de projetos de estágio. observação e vivência de experiência pedagógica em serviços e Atendimento educacional especializado implantados nas unidades escolares de rede regular de ensino e instituições congêneres; Observações e vivências pedagógicas em sala de aula regular, de todas as etapas da ed. básica. elaboração de relatório de estágio.
	Promover estudos para que o acadêmico possa a partir da realidade concreta construir uma fundamentação teórica capaz de favorecer a compreensão da educação especial, bem como um referencial teórico-metodológico para a sua ação docente	Elaboração de projetos de estágio. observação e vivência de experiência pedagógica em serviços e Atendimento educacional especializado implantados nas unidades escolares de rede regular de ensino e instituições congêneres; Observações e vivências pedagógicas em sala de aula regular, de todas as etapas da ed. básica. elaboração de relatório de estágio.
<b>Libras</b>	Libras-Eal-- Possibilitar aos acadêmicos estudos e vivências práticas em LIBRAS para que possam promover a inclusão educacional e social de pessoas surdas ou com deficiência auditiva	A surdez: conceitos básicos, causas e prevenções. Movimentos histórico e educação de pessoas com surdez. LIBRAS: aplicabilidade e contexto.
	Fundamentos linguístico de libras - Compreender os aspectos linguísticos da LIBRAS e vivenciar práticas para o ensino e aprendizagem da LIBRAS	Fonética e fonologia, morfologia, sintaxar, semântica e pragmática. LIBRAS como língua Natural. Sistema de transcrição e tradução de sinais. vivências práticas para aprendizagem e ensino da LIBRAS.
	Libras I - Empregar os sinais da língua brasileira de sinais da construção de frases e diálogos	Conhecimento básico da língua brasileira de sinais - LIBRAS. construção de frases e diálogos com o uso da LIBRAS.

<b>Arte e Educação Especial</b>	Conhecer os pressupostos teóricos que embasam o ensino da arte para educandos com necessidades educativas especiais. Compreender a pessoa com necessidades educativas especiais como ser humano, histórico, social cultural e também simbólico.	Desenvolvimento da corporeidade e criatividade. O teatro, a dança. musicoterapia, pintura, modelagens. a arte enquanto educação e enquanto terapia. Pantomina.
<b>Sistema Braille</b>	Compreender o processo de escrita e leitura do sistema braille e as técnicas básicas do uso do soroban	Introdução ao sistema de escrita e leitura Braille e noções básicas de Sorobã
<b>Sexualidade e Educação Especial</b>	Promover estudos para os conhecimentos dos distúrbios comportamentais e desenvolvimento sexual das pessoas com deficiência para que o acadêmico possa ter clareza e discernimento a sua postura e prática frente a esse comportamentismo.	Sexualidade e pessoas com deficiência. Relações corpo e desenvolvimento, infância adolescência, puberdade, idade adulta.
<b>Acessibilidade e Tecnologia Assistiva</b>	Promover estudos e vivências práticas para que o profissional possa contribuir na sua ação docente, com o processo de inclusão socio digital das pessoas com necessidades educativas especiais.	Acessibilidade: Conceitos, bases legais. tecnologia assistiva: definição, objetivos categorias, características. Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA: indicações; tipos - comunicação gestual/corporal); comunicação oral/fala; comunicação gráfica; comunicação tecnológica; formas; recursos; sistemas simbólicos automatizados. Recursos em hardware; mouse, teclado e impressoras especiais; acionadores e dispositivos especial; monitor tátil; teclados; teclados virtuais; leitores e ampliadores de tela; áudio; livros digitais. TA no atendimento a DV; DF e VER (pessoa com surdez). TA como apoio à interação em AVA, na sala regular de ensino e na sala de AEE.

**APÊNDICE B - QUADRO DOS OBJETIVOS E EMENTA DAS DISCIPLINAS DO PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIMES**

<b>Disciplinas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ementa</b>
<b>Fundamentos da Educação Inclusiva</b>	Promover a reflexão sobre a história da inclusão para compreender como ela é realizada na atualidade. Rever os conceitos de educação especial e as práticas pedagógicas usadas no passado. Analisar as novas práticas pedagógicas na escola inclusiva revendo conceitos passados e buscando soluções criativas no processo de inclusão escolar	História da educação inclusiva no Brasil a partir de políticas integradas na Educação. Considerações sobre a normalização, institucionalização e princípios da educação inclusiva. Enfoque na educação especial no processo de inclusão e a mesma vista a partir da teoria de Vygotsky. As mudanças curriculares e o processo de inclusão, adaptação de acessibilidade ao currículo e orientação de pais e equipe pedagógica quanto às alterações da prática educativa
<b>Língua Brasileira de Sinais</b>	Promover condições para que o aluno se aproprie de conhecimentos sobre a educação dos surdos e habilidades relacionados a utilização da Língua Brasileira de Sinais em situações apropriadas do cotidiano escolar.	A surdez, causas, diagnóstico e tratamento. A estimulação necessária para o desenvolvimento da criança preparando-a para a vida escolar. O processo da alfabetização, abordagens de ensino, o trabalho realizado na educação inclusiva sob o ponto de vista da filosofia bilíngue. A Língua Brasileira de Sinais como meio natural de comunicação e a estrutura da língua. A legislação que ampara alunos com necessidades especiais, com atenção especial à surdez
<b>Educação Inclusiva</b>	Apresentar um painel geral sobre o tema, de forma que o aluno possa compreender a origem histórica do mesmo e seus desdobramentos na sociedade atual, enfatizando a Educação Inclusiva como um	A Educação Inclusiva na Educação Básica Brasileira: breve histórico e fundamentos legais. A questão da

	<p>resultado da conquista de direitos pelas pessoas com deficiência, bem como um desafio para uma educação que se propõe para todos.</p>	<p>diversidade e da diferença. Os diversos paradigmas da relação da sociedade com a questão da diferença. Educação Inclusiva e Projeto Pedagógico da escola: a articulação do professor com o atendimento educacional especializado. O acompanhamento de alunos com deficiências (intelectual, auditiva, visual, física e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, buscando a melhor qualidade no processo ensino aprendizagem. Acessibilidade arquitetônica e curricular</p>
<p><b>Políticas Públicas em educação inclusiva</b></p>	<p>Promover condições para que o aluno se aproprie de conhecimentos sobre as políticas públicas, legislação relacionada à educação especial e inclusiva assegurada ao aluno desde a educação infantil até a terminalidade de estudos, incluindo a capacitação para o trabalho</p>	<p>Análise crítica da proposta da educação inclusiva em meio às políticas públicas. Legislação, educação especial e educação inclusiva. Processo político e as leis que fizeram a história da educação inclusiva no Brasil e no mundo. Leis e diretrizes que norteiam o processo da educação inclusiva. Educação inclusiva e trabalho inclusivo</p>
<p><b>Educação Inclusiva da pessoa com deficiência</b></p>	<p>Promover condições para que o aluno se aproprie de conhecimentos relacionados à aprendizagem de alunos com deficiência, suas particularidades (barreiras e recursos de acessibilidade), suas possibilidades e dificuldades no processo de ensino, as práticas escolares e não escolares e a preparação para o trabalho e o mercado que irá receber esse indivíduo</p>	<p>Classificação dos diversos tipos de deficiências, acessibilidade, atendimento especializado e linhas de ação em educação inclusiva. Abordagens sobre características, métodos, técnicas e recursos para o trabalho com alunos com deficiência. Plano de atendimento educacional</p>
<p><b>Acessibilidade e tecnologias assistiva</b></p>	<p>Conhecer os diferentes recursos de tecnologias assistiva e sua importância para promover a funcionalidade, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social de pessoas com deficiência,</p>	<p>Apresentação das tecnologias assistivas e o Decreto nº 5.296/2004 que estabelece normas gerais e critérios</p>

	incapacidade ou mobilidade reduzida e idosos	básicos para acessibilidade de pessoas com deficiência. Tecnologia como instrumento de acessibilidade e inclusão. Tecnologia assistivas na comunicação alternativa e como auxílio às pessoas com TEA. Tecnologia assistivas nas deficiências: visuais, auditivas, motoras, intelectuais e físicas de forma geral
<b>Deficiência visual: Fundamentos e metodologia</b>	Compreender o processo sócio-histórico de inserção do sujeito cego/ deficiente visual nas diversas esferas da sociedade	Definição e fundamentos de deficiência visual. Formação de conceito sobre cegueira e construção de conhecimentos e metodologias assistivas. O tato e a visão como vias de construção de conceitos e conhecimentos. Formação do professor e alfabetização para cegos.
<b>Transtorno invasivos do desenvolvimento</b>	Conhecer os transtornos neuropsicológicos, suas características, formas de tratamento, o importante papel da família e das instituições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes que compõem esse grupo	Definição de transtornos de neurodesenvolvimento e atualizações da DSM V. Deficiência intelectual e transtornos de linguagem. Transtornos de fala e comunicação social. Transtornos do espectro autista, transtornos específicos de aprendizagem e transtornos motores. Depressão infantil e comorbidades nos transtornos de desenvolvimento. Avaliação neuropsicológica para diagnóstico
<b>Superdotação e altas habilidades</b>	Promover condições para que o aluno aproprie-se de conhecimentos sobre o processo de identificação de estudantes com superdotação e altas habilidades e de suas possibilidades de aprendizagem e adaptação ao ambiente escolar inclusivo, assim como, conhecer as práticas pedagógicas aplicadas à esses alunos.	Definição de altas habilidades/superdotação, processos de desenvolvimento da criança e adolescente com altas habilidades. Metodologia e prática pedagógica para altas habilidades/superdotação.



		Considerações físicas e emocionais da criança e adolescente com diagnóstico de altas habilidades /superdotação. Problemas que podem surgir em crianças e adolescentes não diagnosticados em sala regular. Orientação às famílias e à equipe pedagógica
<b>Deficiência múltiplas: Fundamentos e metodologias</b>	Promover condições para que o aluno aproprie-se de conhecimentos sobre os alunos com deficiência múltipla e surdocegueira que são atendidos nas escolas desde a educação infantil e que necessitam de cuidados e recursos específicos	Definição e fundamentos de deficiências múltiplas. Inclusão de alunos na educação infantil com deficiências múltiplas. Recursos de aprendizagem e o papel do professor no processo de inclusão da criança e adolescente com deficiências múltiplas. Adaptações organizacionais e didático-metodológicas. Recurso de acessibilidade e objetos de referência.
<b>Afetividade e Sexualidade na educação inclusiva</b>	Compreender como ocorre a afetividade e as manifestações sexuais para pessoas com deficiência, o processo de descoberta do corpo, da atração pelo outro e das implicações existentes na vivência da sexualidade como, por exemplo, as experiências sexuais, a gravidez, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, etc.	Conceito de afetividade, sexualidade e o processo de inclusão escolar. Afetividade e superproteção com a criança e adolescente deficiente. Relacionamentos amorosos de pessoas com deficiências físicas e intelectuais
<b>Formação docente e educação inclusiva</b>	O objetivo da formação docente da educação inclusiva é promover aos licenciandos, com ações sistematizadas, o atendimento da Educação básica nas suas mais variadas vertentes no que concerne à inclusão. A diversidade é um ponto nevrálgico do curso, considerando que a inclusão passa obrigatoriamente por vivências e experiências nos aspectos teóricos e práticos, de modo que o aluno assuma um compromisso responsável frente às pessoas com necessidades especiais.	Reflexões sobre diversidade na escola e formação docente. A formação de um professor crítico e inclusivo em um novo paradigma da educação. A prática docente e a implementação de técnicas assistivas no processo de inclusão escolar. Sistemas de comunicação de baixa e alta tecnologia

## APÊNDICE C – ORANOGRAMA 1: DISCIPLINAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FURB

