

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC (BRASIL) E NA UNIVERSIDADE  
NACIONAL DE CÓRDOBA - UNC (ARGENTINA) PARA O TRABALHO COM O  
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

MESTRANDA: RENATA BEATRIZ ZENERE POISKI  
PROFESSORA ORIENTADORA: SONIA MARIA RIBEIRO

JOINVILLE  
2020

RENATA BEATRIZ ZENERE POISKI

A FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC (BRASIL) E NA UNIVERSIDADE  
NACIONAL DE CÓRDOBA - UNC (ARGENTINA) PARA O TRABALHO COM O  
ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Dissertação apresentada ao Mestrado em  
Educação da Universidade da Região de  
Joinville – UNIVILLE – como requisito  
parcial para obtenção do grau de Mestre  
em Educação, sob orientação da  
Professora Dra. Sonia Maria Ribeiro.

JOINVILLE - SC

2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P754f	<p>Polski, Renata Beatriz Zenere A formação inicial nos cursos de pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba – UNC (Argentina) para o trabalho com o estudante com deficiência/ Renata Beatriz Zenere Polski; orientadora Dra. Sonia Maria Ribeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2020.</p> <p>209 f.; 30 cm</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educação – Estudo e ensino. 2. Políticas públicas. 3. Estudantes com deficiência. 4. Educação especial. I. Ribeiro, Sonia Maria (orient.). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.9</p>
-------	---

Termo de Aprovação

**"A Formação Inicial nos Cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba - UNC (Argentina) para o Trabalho com o Estudante com Deficiência"**

por

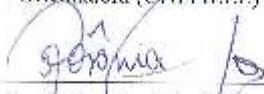
Renata Beatriz Zenere Poiski

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro

Orientadora (UNIVILLE)



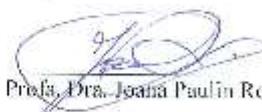
Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro  
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Joana Paulin Romanowski  
(PUC-PR)



Prof. Dra. Acliene Fusca Machado Cordeiro  
(UNIVILLE)

Joinville, 19 de fevereiro de 2020.

*Dedico esse trabalho a minha eterna professora,  
Roselange (Tulica), a quem tenho  
a honra de chamar de irmã.*

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer primeiramente ao meu esposo, que aceitou o desafio do mestrado junto comigo, leu minhas escritas, compreendeu minhas ausências, me abraçou quando faltaram forças e não mediu esforços para me auxiliar. Quero agradecer ao meu filho Tulio, meu príncipe, que compreendeu carinhosamente, todas as vezes em que expliquei que não poderia brincar com ele. Agradeço por tê-lo como inspiração e motivação para ser uma pessoa melhor e procurar colaborar para que o mundo seja um lugar melhor, por meio do meu trabalho.

Meu agradecimento às colegas Patrice e Sônia da turma VII, que me acolheram nas dúvidas e angústias. Aos queridos colegas da turma VIII pelos risos e lágrimas, pelos aprendizados constantes, pelas memórias que construímos juntos ao longo de dois anos. Meu obrigada à todas as professoras do programa de Mestrado em Educação da Univille. Minha gratidão à querida professora Sonia, que acreditou e investiu em mim e a professora Aliciene, que com seu carinho me ajudou a crescer nas escritas. Duas professoras, duas mestras, cujo apoio foi além da teoria, pois com seus abraços e palavras de incentivo, me ajudaram a superar os dias difíceis.

Agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Joana Romanowski e Profa. Dra. Aliciene, que com gentileza e generosidade contribuíram de modo crucial para o alinhamento, adensamento e aprimoramento desse trabalho.

Sou grata a minha família, que me ensinou desde cedo, que o conhecimento é ferramenta poderosa, que não se desvaloriza, não se perde, que ninguém rouba, que transforma e nos transforma.

Agradeço à Deus, que sempre está comigo. Minha rocha, minha fortaleza, meu refúgio.

## RESUMO

A presente pesquisa, vinculada à linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE teve como principal objetivo analisar o currículo dos cursos de Pedagogia em uma instituição de ensino superior no Brasil e uma na Argentina, a fim de investigar como vem sendo delineada a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência. A pesquisa caracteriza-se como documental descritiva, explicativa e de abordagem qualitativa fundamentada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. A análise dos documentos inspirou-se na Análise de Conteúdo (BARDIN,1977) a partir dos seguintes indicadores: políticas para inclusão do estudante com deficiência; formação inicial do pedagogo; ensino superior e currículo. Dentre os autores utilizados para discussão dos mesmos estão Michels (2006), Romanowski (2007), Arroyo (2002, 2013), Sacristán (2000, 2002, 2013) e Pacheco (2005, 2008). Constatou-se a importância dos documentos internacionais voltados à inclusão da pessoa com deficiência na organização das políticas de formação docente nos países estudados e que essas estão em confluência. Ao final do trabalho foi possível compreender que a formação do Pedagogo nas instituições pesquisadas se dá em curso superior de licenciatura e que os currículos dos cursos, objeto desse estudo, apresentam disciplinas voltadas ao trabalho com o estudante com deficiência. Contudo, na Universidade brasileira, há uma carga horária significativa e são abordados conteúdos envolvendo concepções epistemológicas sobre a deficiência que indicam que a mesma é compreendida a partir de um viés social, histórico e cultural. Na Universidade argentina, há um número reduzido de disciplinas que abordam a temática da deficiência e as mesmas denotam se configurar a partir de um viés biológico e desenvolvimentista. Por fim, conclui-se a importância das políticas que versam sobre a formação do docente para o trabalho com o estudante com deficiência, embora ainda existam lacunas e fragilidades neste processo. Compreende-se que a formação inicial é um dos pilares da educação inclusiva, não suportando sozinha a responsabilidade pelo sucesso desse projeto.

**Palavras Chave:** Currículo. Estudante com Deficiência. Formação inicial. Políticas educacionais.

## ABSTRACT

This research, linked to the line of Research Work and Teacher Training, of the Master's Program in Education at the University of the Region of Joinville - UNIVILLE had as main objective to analyze the curriculum of Pedagogy courses in a higher education institution in Brazil and one in Argentina, in order to investigate how the training of the pedagogue for working with students with disabilities has been outlined. The research is characterized as documentary descriptive, explanatory and with a qualitative approach based on the assumptions of Historical-Cultural Theory. The analysis of the documents was inspired by Content Analysis (BARDIN, 1977) based on the following indicators: policies for the inclusion of students with disabilities; initial education of the pedagogue; higher education and curriculum. Among the authors used to discuss them are Michels (2006), Romanowski (2007), Arroyo (2002, 2013), Sacristán (2000, 2002, 2013) and Pacheco (2005, 2008). It was noted the importance of international documents aimed at including people with disabilities in the organization of teacher education policies in the countries studied and that these are in confluence. At the end of the work, it was possible to understand that the education of the Pedagogue in the researched institutions takes place in a university degree course and that the curricula of the courses, object of this study, present disciplines aimed at working with students with disabilities. However, at the Brazilian University, there is a significant workload and contents involving epistemological conceptions about disability are addressed, which indicate that it is understood from a social, historical and cultural perspective. At the Argentine University, there are a small number of disciplines that address the issue of disability and they are configured from a biological and developmental perspective. Finally, we conclude the importance of policies that deal with teacher training for working with students with disabilities, although there are still gaps and weaknesses in this process. It is understood that initial training is one of the pillars of inclusive education, not supporting the responsibility for the success of this project alone.

**Keywords:** Curriculum. Student with disabilities. Initial formation. Educational policies.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento das produções acadêmicas CAPES.....	24
Quadro 2 – Levantamento na BDTD.....	25
Quadro 3 - Trabalhos identificados a partir da busca no site da BDTD.....	26
Quadro 4 - Levantamento das produções contidas na Rede de Bibliotecas Virtuais da CLACSO.....	30
Quadro 5 - Documentos precursores das análises.....	33
Quadro 6 - Disciplinas do Currículo de Licenciatura em Pedagogia da UFSC que guardam relação com o trabalho com o estudante com deficiência.....	101
Quadro 7 - Disciplinas do curso em Professorado em Ciências da Educação da UNC, relacionadas à preparação para o trabalho com o estudante com deficiência.....	105
Quadro 8 - Estrutura curricular dos cursos com base no Projeto Político do Curso de Pedagogia da UFSC (2013) e do Plano de Estudos da UNC (2003)...	116
Quadro 9 – Disciplinas obrigatórias ofertadas pelos cursos de Pedagogia da UFSC (2013) e do Curso de Professorado em Ciências da Educação da UNC (2003), em seus núcleos comuns, relacionadas ao trabalho com o estudante com deficiência e suas ementas.....	118

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CA** – Colégio de Aplicação
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CED** – Centro de Educação
- CLACSO** – Conselho Latino Americano de Ciências Sociais
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- DCNP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- GETRAFOR** – Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho e Formação Docente
- GT** – Grupo de Trabalho
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEN** – Lei da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- MERCOSUL** – Mercado Comum do Sul
- NADE** – Núcleo de Aperfeiçoamento e Diversificação de Estudos
- NAE** – Núcleo de Atendimento Especializado
- OEA** – Organização dos Estados Americanos
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PESPE** – Políticas, saberes e práticas educacionais no âmbito do trabalho e formação docente
- PPC** – Projeto Pedagógico do Curso
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNC** – Universidade Nacional de Córdoba
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNIVILLE** – Universidade da Região de Joinville

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DA PESQUISA.....	13
1.2 OS OBJETIVOS DE PESQUISA E O PROBLEMA PROPOSTO.....	19
1.3 A RELAÇÃO ENTRE PESQUISADORA E OBJETO DE PESQUISA.....	20
1.4 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES NA ÁREA DA PESQUISA.....	23
1.5 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	30
<b>1.5.1 Quanto à caracterização da pesquisa e a metodologia de análise dos materiais.....</b>	<b>31</b>
<b>1.5.2 Sobre o Método Histórico-Cultural.....</b>	<b>36</b>
1.6 ESTRUTURA DA PESQUISA.....	37
<b>2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E AS POLÍTICAS PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>41</b>
2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA O ENSINO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: TEORIAS E PRÁTICAS EM QUESTÃO.....	43
2.2 AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	48
2.3 O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR NO BRASIL E NA ARGENTINA.....	55
<b>2.3.1 A caracterização da educação para o estudante com deficiência no Brasil.....</b>	<b>63</b>
<b>2.3.2 As políticas argentinas e o estudante com deficiência na escola regular.....</b>	<b>65</b>
<b>3 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFSC (BRASIL) E DA UNC (ARGENTINA) PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR.....</b>	<b>74</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) E DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	78

3.2 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA (UNC) E DO CURSO DE PROFESSORADO EM CIÊNCIAS DE DA EDUCAÇÃO.....	84
3.3 ENSINO SUPERIOR E CURRÍCULO.....	88
3.4 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....	92
3.5 OS CURRÍCULOS PESQUISADOS, SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL.....	99
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÕES POSSÍVEIS.....</b>	<b>115</b>
4.1 ANÁLISES REFERENTES AO PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	115
4.2 ACHADOS EM RELAÇÃO AOS INDICADORES .....	124
4.2.1 Políticas para inclusão do estudante com deficiência.....	124
4.2.2 Formação inicial do pedagogo.....	127
4.2.3 Ensino superior e currículo.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>157</b>
ANEXO I - CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC.....	157
ANEXO II - COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC.....	171
ANEXO III - PLANO DE ESTUDOS DO CURSO DE PROFESSORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.....	179
ANEXO IV - EMENTA DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PROFESSORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNC.....	180

## 1 APRESENTAÇÃO

*Ninguém começa a ser  
professor numa certa  
terça-feira às 4 horas  
da tarde...  
Paulo Freire*

### 1.1 O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DA PESQUISA

Consideramos que a busca pela consolidação dos direitos humanos foi fortalecida já a partir da década de 1940, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), por sua vez, o direito à Educação, de modo específico, foi se robustecendo ao longo dos anos, frente à realidade da exclusão milhares de crianças, jovens e adultos evidenciada em pesquisas e documentos internacionais, tais como, a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990).

É de suma importância ponderar que as reformas educacionais que aconteceram no Brasil e na Argentina, especialmente na última década, a partir da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) resultaram em mudanças significativas e importantes na estrutura da formação dos professores considerando as políticas de inclusão.

Todavia, é necessário estudar o fato de que a formação dos professores, posteriormente às referidas reformas tem, em grande parte, a finalidade de atender a proposta da expansão da educação básica em consonância com o projeto neoliberal que alcançou a América Latina a partir dos anos de 1990:

Embora a Declaração de Jomtien (1990) fosse 'atraente' como horizonte para se pensar e delinear políticas educativas de uma educação para todos, tinha como pano de fundo ou foi adquirindo o sentido dos discursos das Perspectivas Economicista Neoliberal e Organizacional-Reformista-Profissionalista (TELLO, 2011, p.163).

Isso porque, incluir crianças, jovens e adultos no sistema educativo seria dar-lhes ferramentas para a atividade laboral, geração de renda, melhorando as condições de escolaridade da mão de obra trabalhadora, diminuindo sua dependência em relação aos serviços e "benefícios" ofertados por um estado caracterizado como de bem-estar social.

Assim sendo, ao longo da escrita desse trabalho consideramos ambas perspectivas em relação às políticas de formação para o trabalho com o estudante com deficiência: a perspectiva inegável do direito e a do ponto de vista do projeto neoliberal.

Ao passo do alargamento das ideias neoliberais, dentre os documentos internacionais publicados a partir da década de 1990, a Declaração de Salamanca trouxe impactos na garantia do direito de educação à pessoa com deficiência. Essas implicações foram sentidas principalmente no que diz respeito à formação do professor a fim de “[...] acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, culturais ou sociais [...]” (UNESCO, 1994).

Essa Declaração, produzida sob a responsabilidade técnica da UNESCO e financiada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), pontua que *a escola deve se adaptar às diferenças dos seus alunos*, respondendo as suas diferentes necessidades educativas propiciando aprendizagem e favorecendo a *participação igualitária de todos*<sup>1</sup>. (UNESCO, 1994) e, portanto, como sinaliza Carvalho (2006), a escola deve estar disposta a ser flexível para acolher o estudante e não atribuir somente a esse a responsabilidade de um esforço para se ajustar à escola.

Essa convocação suscita inseguranças e incertezas, pois se trata de uma orientação que pressupõe uma reflexão acerca de muitas práticas pedagógicas cristalizadas. Como nos lembra Freire (1967), é justamente a partir da aceitação da diferença como característica do humano e do convívio com as diferenças, que se promoverá a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Isso posto, a fim de fundamentar brevemente a relevância do tema de pesquisa, a seguir serão apresentadas algumas considerações.

Nos últimos vinte anos, a discussão acerca da educação inclusiva ganhou espaço na América Latina. Desse modo, pensar maneiras de atender à crianças, jovens e adultos com deficiência nas denominadas escolas regulares, se tornou um movimento necessário.

A força da temática é advinda dos diversos encontros de organizações internacionais e suas decorrentes publicações no final da década de 1980, tais como convenções (Organização Internacional do Trabalho - OIT, 1983; Direitos da Criança, 1989; Guatemala, 1999), declarações (Cave Hill, 1983; Quito, 1998; Madri, 2002) e

---

<sup>1</sup> Grifo nosso.

resoluções (Organização das Nações Unidas - ONU, 1992, 1990, 1991). Esses eventos foram fundamentais para que os países signatários estruturassem políticas educacionais que atendessem aos acordos firmados quanto a educação da pessoa com deficiência.

Com relação ao delineamento do público alvo da Educação Especial, a Declaração de Salamanca (1994) apresenta o conceito de necessidade educativa especial, sendo esse um termo aplicado às necessidades pedagógicas específicas de estudantes que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, outros transtornos funcionais, deficiências e altas habilidades/superdotação, constituindo em um aspecto a ser contemplado, a partir do resgate do direito à educação para crianças, jovens e adultos.

A mesma declaração afirma, ainda, que de acordo com experiências em diferentes países, há resultados importantes que indicam que a escolarização de crianças e jovens com deficiência, acontece de modo mais eficiente dentro de escolas regulares e ao acolher o estudante com deficiência a escola assume um caráter inclusivo<sup>2</sup>. Desse modo, a formação inicial do professor, como será explorado no segundo capítulo, é entendida como um dos elementos fundamentais para a sustentação do projeto de uma educação para todos, e, portanto, um currículo da formação do pedagogo que contempla a diversidade, a deficiência e as diferenças passam a se constituir em um princípio indispensável.

A partir da aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, organizado pela ONU (2006), no Artigo 1, fica firmado que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Assim, entendemos que o conceito de deficiência também se modificou a partir do um movimento internacional, que recomenda um distanciamento do modelo médico de caracterização da deficiência, uma vez que essa, a partir da Convenção anteriormente mencionada, passa a ser compreendida em relação aos aspectos sociais do indivíduo e não somente de sua condição física. É relevante destacar que o mesmo documento aponta para o conceito de deficiência como uma circunstância

---

<sup>2</sup> Salientamos que, se a matrícula na escola regular é um direito, toda escola deve ser inclusiva. Matricular e desenvolver um trabalho com estudantes com deficiência está no escopo das atividades de qualquer escola regular a partir da Declaração de Salamanca (1994).

dinâmica e que requer uma perspectiva macrossocial, pois ainda em seu preâmbulo, reconhece que a deficiência deve ser pensada como resultado da interação do sujeito e seu ambiente, observando a existência de particularidade e diversidade quanto às pessoas com deficiência.

Destarte, são os documentos oficiais internacionais os principais norteadores das reformas políticas e percebemos na legislação educacional mais recente, no Brasil e na Argentina, características muito semelhantes no que diz respeito ao trabalho com o estudante com deficiência. A exemplo, que sua matrícula se dê preferencialmente na escola regular.

Esse cenário afeta diretamente o processo de formação inicial do professor, como dito anteriormente, uma vez que se espera que esse tenha uma formação voltada para, entre outras demandas, compreender as especificidades e características dos estudantes com deficiência, realizar adaptações curriculares e de metodologias, a fim de promover o acolhimento, a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes.

As expectativas geradas em relação ao trabalho docente voltado para inclusão, parte primeiramente da superação de preconceitos, estereótipos e de lacunas de conhecimentos com relação a aprendizagem do estudante com deficiência. Para Zacharias e Guevara (2016, p. 6), “é urgente que esse tipo de olhar se construa desde a formação inicial do docente, especialmente nas práticas profissionais”.

No que diz respeito à escolha do Brasil e da Argentina para o desenvolvimento dessa pesquisa, pontuamos que a mesma se deu em função das semelhanças culturais, políticas e econômicas que há entre estes dois países e embora existam diferenças no modelo de gestão educacional e de como a formação dos professores é pensada, consideramos importante verificar como vem ocorrendo esse processo nesses dois países, para assim identificar experiências que possam ser compartilhadas. Podemos lucubrar ainda, que existe uma premência com relação à realização de pesquisas na América Latina, pois como salientam Bobato e Schneckenberg (2014), os países em desenvolvimento foram e são alvos das diretivas traçadas pelos organismos internacionais e é necessária uma avaliação dos seus impactos após duas décadas.

Ao longo da história educacional da América Latina é possível perceber que modelos educacionais e teóricos foram importados de países distantes, em geral da Europa e dos Estados Unidos da América. Esses países se configuram para os latino-

americanos como modelos de nação. No entanto, nesse processo de aproximação e aplicação de modelos educacionais americanos e europeus, não foram considerados aspectos significativos que divergem da realidade da América Latina, tais como história da colonização, economia e política. Assim, os países tentam vestir uma roupa que não lhes cabe e não é de surpreender que muitos dos empreendimentos voltados ao objetivo de ajustar concepções teóricas educacionais vindas de fora, malograram no Brasil e em outros países da América Latina. Há, também, de se superar os impedimentos existentes a fim de que possamos compartilhar conhecimentos, promover trocas e trabalhar em cooperação com países que são próximos geograficamente e guardam semelhanças em seus contextos sociais e históricos<sup>3</sup>.

A partir de alguns estudos comparativos, já realizados entre Brasil e Argentina, tais como a pesquisa desenvolvida por Castro (2007), intitulada “Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação” e da leitura de leis que tem como objeto a educação dos dois países em questão, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN<sup>4</sup>) brasileira de 1996 e a Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação do Brasil (2015) e as Leis argentinas 24.521 (1995), 25.573 (2002) e 26.206 (2006), é possível estabelecer aproximações e distanciamentos. Por exemplo: enquanto a LDBEN brasileira foi estruturada a partir da iniciativa parlamentar, a Lei Nacional de Educação argentina foi pensada a partir da iniciativa do executivo. No Brasil houveram debates envolvendo a sociedade e pesquisadores, todavia, alguns aspectos discutidos não foram incorporados ao texto devido a dissensões entre os grupos participantes desse debate e seus representantes. A lei argentina teve seu debate mediado pelo Ministério da Educação e foi levada à consulta pública. Considerando que o Brasil havia saído há menos de dez anos de um regime de governo ditatorial e estava sendo influenciado pelo movimento da globalização, pode-se inferir que a LDBEN foi uma ação de ordem política a fim de enquadrar a Educação aos pressupostos da Constituição de 1988 e com o objetivo de atender às demandas dos organismos internacionais. A Argentina, que também havia saído de um regime ditatorial, por seu turno, vivia outro momento

---

<sup>3</sup> Enquanto finalizávamos a análise dos dados, o atual ministro da educação, Abraham Weintraub, declarou que o Brasil está se retirando do grupo do Mercosul voltado para as ações educacionais e que manterá apenas negociações unilaterais, pois o formato anterior, segundo o ministro, não estava trazendo benefícios (PALHARES, 2019).

<sup>4</sup> Optamos por utilizar a sigla LDBEN, tendo em vista que a Lei promulgada em 1996 é a única entre as Leis de Diretrizes e Bases brasileiras, que contém a terminologia “da Educação Nacional”.

social, uma década depois das Declarações de Jomtien e Salamanca, no qual o impacto das políticas propostas pelos organismos internacionais estava sendo repensado e o Estado procurava retomar sua centralidade.

As divergências nos modelos de gestão entre Brasil e Argentina são observadas quanto ao fator descentralização. No Brasil a Educação é centralizada e o governo federal é responsável pelo ensino superior, profissionalizante e médio, por sua vez, na Argentina existe uma descentralização da Educação, ou seja, as províncias, que equivalem aos estados brasileiros, têm autonomia no sistema educativo desde que respeitem os pressupostos dispostos na LEN Argentina. Vale mencionar que o acesso ao ensino superior também se dá de modo diferenciado nos dois países. No Brasil o ingresso acontece por meio de processo seletivo, que ainda restringe o acesso à educação superior pública. Na Argentina, predomina a universidade pública e o ingresso se dá mediante a comprovação da conclusão do ensino médio, com exceção às pessoas acima de 25 anos que, se comprovado conjunto de conhecimentos, como uma espécie de proficiência, lhes é dada a oportunidade do ingresso no ensino superior de modo diferenciado:

Os mecanismos utilizados para a seleção de ingresso no Brasil são distintos, na maior parte das vezes, daqueles adotados na Argentina, por ter este país um caráter universal do 'ingresso', sem exceções, passando a selecionar os candidatos em uma etapa posterior, dentro das próprias instituições [...] (ANJOS, 2019, p. 93).

A partir disso e considerando que o movimento internacional pela inclusão na educação alcançou os países em desenvolvimento, a formação de professores passa a ser uma das vias pelas quais a educação como direito de todos é efetivada. As características da formação de professores nos países estudados serão apresentadas de maneira mais detalhada no segundo capítulo, mas é importante mencionar nesse momento, que a formação para o trabalho docente na educação básica brasileira se dá no ensino superior, nos cursos de graduação em licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e nos cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015). Na Argentina, a formação para o exercício da docência em níveis não universitários, ou seja, para aqueles que irão atuar no ensino regular na educação básica, nas chamadas escolas de nível, pode se dar nos Institutos de Educação Superior (ARGENTINA, 2006).

## 1.2 OS OBJETIVOS DE PESQUISA E O PROBLEMA PROPOSTO

Apresentado o contexto político e social das mudanças promovidas a partir dos documentos internacionais que versam sobre o direito à educação para todos e a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito da escola regular, a seguir, passaremos a apresentar os objetivos e o problema para o qual nos propomos a buscar respostas.

A pesquisa se dispôs a compreender como se dá o processo de formação inicial para o trabalho com estudantes com deficiência, nos Cursos de Pedagogia no Brasil e na Argentina, e se desenvolveu a partir do objetivo de analisar o currículo dos cursos de Pedagogia em uma instituição de ensino superior no Brasil e uma na Argentina, a fim de entender como vem sendo delineada a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência.

Por meio desse trabalho, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: como está configurada a formação inicial do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Brasil e na Universidade Nacional de Córdoba (UNC), na Argentina a partir da análise dos currículos propostos e sua interlocução com os documentos legais que balizam a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular no Brasil e da Argentina?

Diante do problema apresentado, foram definidos como objetivos específicos: identificar as políticas de inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional do Brasil e da Argentina a fim de compreender o seu processo de aplicação; identificar as leis que norteiam a formação inicial do professor no Brasil e na Argentina, com ênfase na formação para o trabalho com o estudante com deficiência; identificar as disciplinas contempladas no curso de Pedagogia da UFSC e seu equivalente na UNC, que guardam relação com a formação do graduando para o trabalho com estudantes com deficiência, bem como, conhecer as ementas dessas disciplinas.

Desse modo, buscamos analisar como se dá a formação para o trabalho com o estudante com deficiência, do pedagogo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do licenciado em Ciências da Educação<sup>5</sup>, pela Universidade Nacional de Córdoba (UNC) a partir dos currículos ofertados.

## 1.3 A RELAÇÃO ENTRE A PESQUISADORA E O OBJETO DE PESQUISA

---

<sup>5</sup> Texto original: Ciencias de la Educación.

Delineado o panorama do problema de pesquisa e apontados os objetivos dessa investigação, é relevante destacar que existem questões profissionais e pessoais<sup>6</sup> implicadas no desenvolvimento desse trabalho e que justificam a escolha e o interesse pelo tema.

Sempre desejei ser professora, tanto que optei pelo curso de Magistério no Ensino Médio. O curso de Psicologia foi uma alternativa na busca por aprofundar os conhecimentos na área das teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano. Ainda no início do primeiro ano da graduação comecei a trabalhar na Educação, na Educação Especial, atendendo crianças de quatro meses a dois anos. Foi trabalhando na APAE que tive a oportunidade de realizar um curso de dez dias em Santiago do Chile, promovido pela UNPADE<sup>7</sup> em 1996, denominado *Asamblea Mundial Inclusion International*<sup>8</sup>, poucos anos após a Declaração de Salamanca e na sua efervescência, onde tive um primeiro contato com o trabalho voltado para a educação inclusiva na América Latina.

Depois de pouco mais de um ano, fui aprovada num processo seletivo para trabalhar no EJA como professora dos anos iniciais e ali atendi alguns dos jovens que conheci na APAE e que necessitavam ser alfabetizados. Nessas circunstâncias, as indagações relativas à formação inicial do professor para o trabalho com o estudante com deficiências na educação regular começaram a surgir. No segmento do EJA vivenciei o professor como multitarefas<sup>9</sup> apresentado nas propostas gerencialistas e empresariais para a educação, disseminadas nos anos 1990, e que alcançaram o auge no início dos anos 2000: abria as salas, preparava o lanche, lavava a louça e limpava o espaço da sala de aula.

Quatro anos depois, fui convidada por uma escola particular para assumir turmas de ensino fundamental com aulas de inglês, artes, informática e educação física. Nesse momento, a lei<sup>10</sup> permitia que um professor com formação mínima em nível médio normal atuasse em qualquer disciplina nas séries iniciais, acentuando as minhas indagações sobre a formação do professor e sobre a inclusão da pessoa com

---

<sup>6</sup> No que diz respeito às vivências dessa pesquisadora.

<sup>7</sup> Unión Nacional de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad. Traduzido como União Nacional de Pais e Amigos das Pessoas com Deficiência.

<sup>8</sup> Assembleia Mundial de Inclusão Internacional.

<sup>9</sup> O professor multitarefa, acumula para si funções, otimizando recursos, conforme a ótica mercantil aplicada à educação e relacionada ao controle e proletarização do trabalho docente (APPLE, 1996).

<sup>10</sup> LDBEN, 1996, Artigo 62.

deficiência no ensino regular. Estaria um professor, com formação à nível de magistério, habilitado para trabalhar com todas as disciplinas nas séries iniciais do ensino fundamental? Outra questão é que na época, não havia nenhuma criança com deficiência matriculada na escola na qual eu trabalhava. Onde estavam os estudantes com deficiência no contexto da sociedade e da cultura onde eu vivia? Em geral frequentavam instituições especializadas e alguns poucos estavam matriculados em escolas da rede municipal de Capinzal, cidade onde eu morava na época.

No ano seguinte, a mesma escola me convidou para assumir Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental ao Médio e o desafio do trabalho com a formação de professores e os dilemas envolvidos, se tornaram parte do meu cotidiano profissional.

Desde 2000, atuo também na Psicologia Clínica e no atendimento a crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem ou deficiência, e a parceria com a escola e professores é indispensável. Nessa proximidade, foi possível observar lacunas na formação dos professores, inseguranças e muitas dúvidas com relação ao trabalho com esse estudante.

Essa observação é corroborada por Mantoan (2003) que aponta o sentimento de incompetência dos professores para lidar com as diferenças em sala de aula e principalmente o trabalho com o estudante com deficiência, uma tarefa que até pouco tempo estava sob a responsabilidade dos professores especializados.

Ao longo de vinte e três anos, trabalhei em todos os níveis de ensino e me mantive próxima à educação especial nos cargos de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, período no qual trabalhei na organização e acompanhamento de projetos de trabalho com estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais, desenvolvi atividades de formação com equipe de professores para o trabalho com o estudante com deficiência, participei na mediação, estabelecimento de parceria com família e profissionais e pude realizar adaptações de materiais didáticos, atividades e avaliações. Permaneço desempenhando tais tarefas como consultora em Psicologia Escolar.

Em 2010, fui presenteada com o meu tão esperado filho. Ainda bebê, percebemos que seu desenvolvimento neurológico não era típico e aos 4 anos o diagnóstico de Síndrome de Asperger foi confirmado. Ele é a “cereja do meu bolo” que me possibilita a articulação entre teoria e prática de uma forma intensa e constante. No cotidiano profissional da educação para o público alvo da educação especial e

também como mãe, percebo a angústia das escolas e professores na busca (ou na evitação) de recursos para atender o estudante com deficiência. Os professores desconhecem os aspectos constitutivos das deficiências e carecem de perspectivas para o trabalho pedagógico inclusivo. Como afirma Pletsch (2009, p. 146):

Diversos estudos mais recentes têm reafirmado a necessidade da melhoria na formação de professores como condição essencial e permanente para a promoção eficaz da inclusão de alunos com necessidades especiais em rede regular de ensino.

Com todas essas questões e inquietações em mente e o contínuo desenvolvimento do meu filho, no ano de 2017, com o aguardado retorno à sala de aula, agora no ensino superior, foi o momento para realizar a inscrição no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE e a aprovação no processo foi uma imensa alegria.

Tendo em vista a minha trajetória profissional e pessoal, fui acolhida como orientanda pela Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro e após dois ou três encontros iniciais, alinhamos a temática da pesquisa que está vinculada ao PESPE, que se configura como um projeto que estuda a Educação Especial na Educação Superior: Políticas, Saberes e Práticas Educativas no âmbito do Trabalho e Formação Docente. Objetiva investigar, entre outras possibilidades, o acesso e permanência da pessoa com deficiência ao ensino superior, experiências relacionadas ao trabalho docente em relação ao estudante com deficiência, as políticas e cenários do município, estado, país e outros países, inclusive, proporcionando uma mobilização de saberes e compartilhamentos no sentido de problematizar a deficiência na educação superior.

Nosso trabalho está vinculado também ao GETRAFOR, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente. O GETRAFOR desenvolve estudos que investigam a formação docente em seus múltiplos aspectos e por meio das pesquisas, promove a produção de conhecimentos na área e formação de professores.

A formação de professores é parte da minha constituição profissional e pessoal, assim como a educação especial e o trabalho com o estudante com deficiência na escola regular. Por isso, a possibilidade de um projeto de pesquisa que articula as duas temáticas mais representativas de quem sou como profissional e indivíduo foi uma oportunidade de valor difícil de se mensurar.

#### 1.4 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES NA ÁREA DA PESQUISA

A partir do exposto, será apresentado o levantamento realizado com o objetivo de conhecer as pesquisas já desenvolvidas, que poderiam ser utilizadas na fundamentação teórica dessa pesquisa. Foi feito um balanço de produções em algumas plataformas digitais que abarcam teses de doutorado, dissertações de programas de pós-graduação e artigos científicos apresentados ou publicados em periódicos da área da educação.

A realização do chamado Balanço de Produções é de suma importância, pois, permite uma avaliação sobre as temáticas que estão sendo foco de estudos e pesquisas na atualidade e segundo André (2001, p. 52) “[...] há interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e em buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento” a fim de que a pesquisa seja um instrumento significativo para o movimento de produção de conhecimento.

As publicações identificadas estão contidas nas plataformas digitais da Rede de Bibliotecas Virtuais de Ciências Sociais da América Latina e Caribe – CLACSO, no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Foram utilizados como descritores termos diretamente relacionados à pesquisa aqui apresentada:

- Formação Inicial/Pedagogia;
- Formação Inicial/Deficiência;
- Deficiência/América Latina;
- Pedagogia/Currículo;
- Pedagogia/Deficiência.

Sendo pesquisados trabalhos desenvolvidos entre 2006 e 2018, considerando para a definição do recorte de tempo a promulgação da Lei de Educação Nacional Argentina, no ano de 2006, a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação do Brasil, nº 2 de 01 de julho de 2015, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e o início dessa pesquisa, em 2018.

Ao longo do desenvolvimento desse trabalho realizamos um total de cinco levantamentos nos repositórios de pesquisa. A cada tentativa objetivamos a otimização do uso dos filtros e critérios de busca e os resultados do último ensaio realizado serão apresentados a seguir.

No banco de dados da CAPES, os descritores foram utilizados com aspas e barra a fim de facilitar o refinamento da pesquisa.

O catálogo de teses e dissertações da CAPES é um importante repositório de pesquisa, todavia, com frequência as apurações foram interrompidas por erros no sistema.

O quadro abaixo apresenta os resultados correspondentes aos descritores e critérios utilizados.

Quadro 1 – Levantamento da produção acadêmica no site da CAPES.

<b>Descritores</b>	<b>Resultados por descritor</b>	<b>Relacionados com a temática</b>
Formação inicial/pedagogia	00	00
Formação inicial/deficiência	00	00
Deficiência/América Latina	00	00
Pedagogia/currículo	22	00
Pedagogia/deficiência	00	00
<b>Total geral</b>	<b>22</b>	<b>00</b>

Fonte: Pesquisadora a partir do Banco de Dissertações e Teses da CAPES (2019).

Feito o levantamento das produções, utilizando os descritores conforme configurações apresentadas no parágrafo anterior, o resultado total geral de trabalhos identificados foi de 22 produções e todos os trabalhos foram levantados a partir da busca com os descritores pedagogia/currículo. Após a leitura dos os títulos de todos os trabalhos resultantes da busca, concluímos que nenhum guarda relação com nossa pesquisa.

É provável que produções que envolvem temas de pesquisa semelhantes a esse, façam parte do repositório da CAPES sob outros descritores. Todavia, mantivemos os descritores conforme as palavras-chaves utilizadas para identificar nossa pesquisa.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi definida a opção de busca avançada no campo título e a correspondência na busca foi selecionada para todos os termos. O intervalo de tempo para o critério ano de defesa foi 2006 a 2018, conforme razões explicitadas no início desse subtítulo. Os descritores foram pesquisados sem o uso das aspas e sem barra, pois verificamos que o uso dos mesmos afetou a investigação sucedendo que os resultados se apresentaram zerados.

Quadro 2 – Levantamento na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

<b>Descritores</b>	<b>Resultado por descritor</b>	<b>Relação com o tema</b>
Formação inicial pedagogia	89	01
Formação inicial deficiência	03	02
Deficiência América Latina	01	00
Pedagogia currículo	235	02
Pedagogia deficiência	76	01
<b>Total Geral</b>	<b>404</b>	<b>06</b>

Fonte: Pesquisadora a partir da BDTD (2019).

Todos os trabalhos resultantes da busca tiveram seus títulos analisados e a partir disso, identificamos 06 trabalhos que guardam relação com a pesquisa que desenvolvemos, sendo 05 teses e uma dissertação.

Com a utilização do descritor Formação inicial e Pedagogia, seguindo as especificações descritas anteriormente, foi identificado um trabalho que guarda relação com a presente exploração.

A partir do descritor Formação Inicial e Deficiência, dois trabalhos levantados estabelecem relação com a pesquisa que desenvolvida.

Como resultado da busca com o descritor Pedagogia e Currículo, apesar do número significativo de resultados, somente duas produções resultantes estão associadas ao tema que pesquisado e um deles aparece em duplicidade, sendo um dos resultados para a pesquisa com o descritor Formação Inicial e Pedagogia.

Para o último descritor utilizado na busca na plataforma da BDTD, o descritor Pedagogia e Deficiência, das 76 decorrências, após a leitura dos títulos, aferimos que apenas uma das produções tem afinidade com nossa pesquisa.

Abaixo está o quadro que apresenta as principais informações sobre as pesquisas identificadas na busca proposta, num total de cinco.

Quadro 3 – Trabalhos identificados a partir da busca no site da BDTD.

<b>Trabalho 1</b>	
Descritor	Formação Inicial Pedagogia
Autor	Manoel Vicente da Silva Calazans
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2013
Instituição	Universidade Católica de Salvador
Título	Formação inicial de professores para o ensino básico no MERCOSUL: o currículo de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador, Brasil, e do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/ Professorado Superior da Pontifícia Universidade Católica de Buenos Aires, Argentina.
Objetivo geral	O objeto de estudo foi à identificação da temática do MERCOSUL nos currículos vigentes nesses cursos, analisando se contemplam políticas educacionais do MERCOSUL, bem como se havia elementos que permitissem uma possível equivalência dos currículos visando uma creditação para atuação dos dois países.
Metodologia	A metodologia utilizada foi a qualitativa, envolvendo a análise contrastiva, análise documental, observação in loco e entrevistas semiestruturadas com 10 (dez) sujeitos: docentes, coordenadores de cursos e membros da reitoria de ambas as Universidades.
Teóricos utilizados	No resumo desse trabalho os teóricos não são apresentados. Na busca pelo trabalho na íntegra, o link que aparece na BDTD acusa erro e o trabalho completo não foi encontrado em outro local para verificação dos autores utilizados como referenciais teóricos.
Principais resultados	A análise dos dados indicou que, embora se tenha um volume significativo de tratados e acordos no campo educacional do MERCOSUL cuja data inicial é 1991, a presença desses elementos não foi percebida pelo pesquisador nos currículos dos cursos pesquisados, nem nas suas estruturas curriculares. Ambos os cursos, apresentam estrutura curricular com duração de 04 (quatro) anos e se referem a conceitos universais, como o princípio de formação integral do ser humano. O Setor Educacional do MERCOSUL - SEM - data de 1991 - e enfatiza a necessidade de compreender as características dos países vizinhos, a importância de políticas de integração e define a formação docente como eixo imprescindível para a sua formação.
Fonte	< <a href="http://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UCSAL-1_6ccae67d8407c82561e6415dcccac2e13">http://bdttd.ibict.br/vufind/Record/UCSAL-1_6ccae67d8407c82561e6415dcccac2e13</a> >
<b>Trabalho 2</b>	
Descritor	Formação Inicial Deficiência
Autor	Luis Alfredo Chambal
Tipo	Tese
Ano de defesa	2012
Instituição	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Título	A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique.
Objetivo geral	Teve como objetivo geral analisar como as políticas de formação docente estão sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, tendo em vista o atendimento dos alunos com deficiência no sistema educacional moçambicano.
Metodologia	Como procedimento para coleta e tratamento dos dados, privilegiou-se a análise documental das políticas educacionais, das organizações acadêmica e curricular dos diferentes cursos ministrados nas seis instituições de diferentes níveis de formação docente e, complementarmente, a aplicação de entrevistas aos coordenadores dos cursos de formação de professores.

Teóricos utilizados	Baseou-se nas contribuições de Bernstein (1985 e 1988) e Gimeno Sacristán (2000).
Principais resultados	Os principais achados mostram que a centralidade da proposição curricular dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) não garantiu homogeneidade de ação, nem incorporação dos princípios das políticas nacionais de educação para todos, na perspectiva da educação inclusiva, refletido por sua redução a um subtópico de disciplina geral. No que se refere à formação universitária, verificou-se também o mesmo processo de redução. Entretanto, pôde-se constatar que, ao lado de uma perspectiva reducionista e tradicional, no que se refere à educação de alunos com necessidades educacionais ou deficiências, surgiram algumas iniciativas, ainda incipientes, de incorporação de princípios e práticas da educação inclusiva.
Fonte	< <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_95b41558d62e40da62c1490bfde5319">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_95b41558d62e40da62c1490bfde5319</a> >
<b>Trabalho 3</b>	
Descritor	Formação Inicial Deficiência
Autora	Gabriela Maria Barbosa Brabo
Tipo	Tese
Ano de defesa	2013
Instituição	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Título	Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva.
Objetivo geral	A pesquisa teve como objetivo principal analisar o percurso da formação docente inicial — tomando como base a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, ofertada pela Faculdade de Educação – FACED — voltada para o ensino/atendimento ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva, no contexto da Universidade brasileira, e mais especificamente o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.
Metodologia	Os instrumentos metodológicos utilizados foram: análise de documentos; entrevista semiestruturada; experiência pessoal; e diário de campo.
Teóricos utilizados	O estudo apresenta como aportes teóricos as obras de dois autores: Basil Bernstein e sua sociologia da educação, e Lev Semionovich Vygotsky <sup>11</sup> e a teoria histórico-cultural.
Principais resultados	A pesquisa possibilitou uma percepção de avanços discretos, ainda que tardios, no que diz respeito à atuação educacional da UFRGS com vistas a desenvolver, cada vez mais, ações que propiciem o acesso e a permanência de alunos com deficiência em seus cursos; propiciem principalmente o incremento de uma formação docente que responda à demanda dos futuros professores que irão trabalhar com alunos com deficiência em classes comuns das escolas regulares, e também à ampliação de projetos de pesquisa e extensão que contemplem esse campo de conhecimento.
Fonte	< <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_095004b6b1c66c7485d44ca360696a18">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_095004b6b1c66c7485d44ca360696a18</a> >.
<b>Trabalho 4</b>	
Descritor	Deficiência Currículo
Autor	Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes
Tipo	Tese
Ano de defesa	2010
Instituição	UNESP
Título	A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo.
Objetivo geral	O presente estudo teve por objetivo analisar se os cursos de Pedagogia da UNESP – Universidade Estadual Paulista - estão preparando os estudantes para as discussões e fundamentações da educação inclusiva, após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 15 de maio de 2006.

<sup>11</sup> Existem controvérsias sobre a escrita do nome do autor, nesse trecho, mantivemos a grafia apresentada no trabalho identificado pelo balanço de produções.

Metodologia	Foram utilizados como instrumentos metodológicos roteiros de entrevistas, questionários e escala de Likert para atitudes sociais e o ELASI (instrumento desenvolvido construído por um grupo de pesquisa da UNESP que visa estudar Diferença, Desvio e Estigma).
Teóricos utilizados	Avramidis (2000; 2002; 2007), Bueno (1993; 1999), Chomsky (1971; 1980; 1985; 1995) e Freire (1992; 1987; 1989; 1994 e 2004).
Principais resultados	Constatou-se que educação especial não é entendida como sinônimo de inclusão e que em uma das unidades os estudantes apresentaram atitude sociais menos favoráveis à inclusão e o currículo foi apontado como estratégia para superar essa dificuldade.
Fonte	< <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_070a4e6f14c6db9a07a1ffa9414af521">http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_070a4e6f14c6db9a07a1ffa9414af521</a> >
<b>Trabalho 5</b>	
Descritor	Pedagogia Deficiência
Autora	Ana Lúcia dos Santos de Lima
Tipo	Dissertação
Ano de defesa	2009
Instituição	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Título	O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum: análise dos cursos de pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva.
Objetivo Geral	Realizar uma análise da formação do professor licenciado em Pedagogia para atuação com pessoas com deficiência no ensino comum.
Metodologia	Pesquisa qualitativa a partir da seleção de cinco IES da cidade de Curitiba, sendo quatro universidades e uma faculdade. Utilizou-se entrevista semi-estruturada, análise documental da legislação que versa sobre a formação do professor, sobre inclusão, bem como análise do currículo dos cursos e das ementas.
Teóricos Utilizados	Entre outros, os teóricos utilizados foram: Alves Mazzotti (1991), Brzezinsk (1996; 1997), Bueno (1993), Delors (2000), Januzzi (1985), Mantoan (2003; 2008) e Mazzota (2005).
Principais resultados	Os cursos vêm se organizando para dar respostas à diversidade, valorizando as diferenças, sem discriminação ou segregação.
Fonte	< <a href="http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_c2df6482d1a424f857933c804aa6cebd/Details">bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_PR_c2df6482d1a424f857933c804aa6cebd/Details</a> >

As obras detectadas a partir da sondagem realizada no repositório da BDTD sinalizaram contribuições que puderam ser utilizadas para o processo de estruturação desse trabalho e para a identificação de autores que poderiam colaborar com nosso estudo.

Quanto aos objetivos, há proximidade entre as pesquisas elencadas e o trabalho aqui desenvolvido. Calazans (2013), por exemplo, volta seu estudo para o Mercosul a fim de fomentar parcerias e compartilhamentos não somente de conhecimentos, mas também da formação dos profissionais quando se debruça sobre os currículos e políticas. Por sua vez, nas pesquisas de Chambal (2012) e de Brabo (2013) notamos a preocupação em investigar a formação inicial para o trabalho com o estudante com deficiência, examinando, também, currículos de cursos de Pedagogia.

No que concerne às pesquisas de Fonseca-Janes (2010) e Lima (2009), essas versam sobre a formação para o trabalho com o público alvo da educação especial a

partir da formação dos acadêmicos de pedagogia, assemelhando-se aos objetivos propostos pelo nosso trabalho.

Quanto à metodologia das teses e da dissertação constatamos que nenhuma utilizou somente de pesquisa documental, como foi o caso de nossa pesquisa, empregando outros métodos de coleta de dados, tais como entrevistas, questionários, testagens e observações *in loco*.

No que diz respeito aos resultados, esses assinalam a necessidade de se ampliar estudos sobre inclusão e principalmente sobre a formação inicial para o trabalho com estudantes com deficiência e que os avanços são poucos e discretos, como aponta a autora Brabo (2013).

Pretendendo contemplar produções científicas da Argentina, foi empreendido também, um balanço de produções na Rede de Bibliotecas Virtuais do Conselho Latino Americano de Ciências Sociais - CLACSO.

A CLACSO (CLACSO, 2019) é uma organização não governamental internacional criada em 1967, que reúne mais de 600 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em 25 países da América Latina, Caribe, Estados Unidos e Europa. De acordo com o site da instituição seus objetivos são “a promoção e o desenvolvimento da pesquisa e do ensino das Ciências Sociais, bem como o fortalecimento do intercâmbio e da cooperação entre instituições e pesquisadores dentro e fora da região” (CLACSO, 2019).

Como critérios de refinamento utilizamos a busca por todas as palavras<sup>12</sup> em todas as coleções da Argentina, no índice por títulos. Os descritores foram escritos em espanhol, traduzidos livremente pela autora.

Quadro 4 – Levantamento das produções contidas na Rede de Bibliotecas Virtuais da CLACSO.

<b>Descritores</b>	<b>Resultados por descritor</b>	<b>Relacionados com o tema</b>
Formación inicial Pedagogía	00	00
Formación inicial Discapacidad	00	00
Discapacidad Latino America	00	00
Pedagogía Currículo	00	00
Pedagogia Discapacidad	00	00

<sup>12</sup> Entendemos que o sistema busca as palavras apresentadas associadas uma à outra.

<b>Total Geral</b>	<b>00</b>	<b>00</b>
--------------------	-----------	-----------

Fonte: Pesquisadora, a partir da busca empreendida no site da CLACSO (2019).

Na plataforma de pesquisa da CLACSO, nenhum dos descritores utilizados identificou trabalhos, apresentando a mensagem de que não existem documentos que correspondam à consulta. Haveria a possibilidade de uma alteração no critério de refinamento buscando os descritores de modo dissociado nos títulos, no entanto, conforme tentativas anteriores, isso resultaria em um número elevado de produções, sem resultado profícuo em relação ao tema de nossa investigação.

Em decorrência do exame efetuado, verificamos a escassez de produções com os descritores propostos, mas ainda assim, a busca se constituiu frutífera por corroborar a carência que está estabelecida nessa área de pesquisa.

Considerando os resultados obtidos a partir dos três repositórios pesquisados, concluímos que embora existam produções e investigações acerca da formação para o trabalho com o estudante com deficiências, sobre as políticas e leis, nenhuma tese ou dissertação levantada tem como objeto a tríade: formação inicial para o trabalho com o estudante com deficiência, o currículo e o contexto da América Latina. De certa forma, a conclusão robustece a relevância dessa pesquisa.

## 1.5 ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### 1.5.1 Quanto à caracterização da pesquisa e a metodologia de análise dos materiais

Diante dos objetivos estabelecidos, essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa descritiva, explicativa, qualitativa e quanto aos procedimentos, se trata de uma pesquisa documental.

Descritiva porque intenciona descrever as características das leis que fundamentam a estrutura curricular da formação docente em Pedagogia, no Brasil e da Argentina, bem como as características do currículo proposto pelas duas universidades pesquisadas, a UFSC (Brasil) e a UNC (Argentina).

Para Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a prática”. Contudo, para além da descrição, o objetivo principal foi o

estabelecimento de relações entre as leis, os currículos e as dimensões da educação para a inclusão, assim almejando uma reflexão acerca da possível natureza dessas relações, e, portanto, essa pesquisa se aproxima também dos objetivos de uma pesquisa explicativa.

Quanto à sua abordagem, a pesquisa tem um caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa foi incorporada à área da educação a partir da década de 70, na América Latina, advinda do campo da Antropologia e posteriormente da Sociologia, a fim de propor a compreensão dos fenômenos da vida em comunidade e é dessa maneira que se caracteriza a abordagem desse projeto. A intenção foi desenvolvê-la com um enfoque crítico, considerando na análise dos materiais coletados uma perspectiva dialética da realidade social que, segundo Trivinõs (2007, p. 117), “[...] parte da realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos”.

Optamos pelo uso do termo materiais ao invés de dados, com base na leitura realizada de André (2001), pois há uma inegável interação entre as informações coletadas, as características do macrosistema e com o próprio pesquisador. A perspectiva não é a decomposição dos mesmos em categorias inflexíveis, ao contrário, existe a preocupação em não se limitar a compreensão da realidade. Ao se considerar os elementos e informações levantados a partir da coleta, sendo analisados e interpretados, observados e compreendidos a partir de múltiplas perspectivas e em interação com outros fenômenos envolvidos, esses deixam de ser somente “dados”.

André (2001) destaca ainda, que uma das vantagens da pesquisa qualitativa, é poder contemplar as características complexas e multidimensionais do fenômeno educacional, que consiste no objeto de estudo em questão.

Ainda de acordo com André (2001), na pesquisa qualitativa os dados não devem ser analisados somente em termos de conteúdo, mas que a pesquisa deve investigar o significado do material qualitativo, guardando relação com as orientações da Análise de Conteúdo que foram utilizadas e que serão apresentadas mais à frente.

No que diz respeito aos procedimentos, esses consistem em processos que servem aos objetivos da pesquisa e para tal, fez-se uso da pesquisa documental. A pesquisa documental tem em vista o fato de que os documentos são produtos históricos, não neutros e são tipificados forma de leis, decretos, diretrizes, pareceres, fotos ou relatos (MAY, 2004). São documentos não tratados, em sua forma pura e se constituem em fontes fidedignas que favorecem a realização de uma pesquisa de

baixo custo, considerando que o maior investimento é o de tempo para o levantamento das fontes, leitura e análise. Sobre as pesquisas documentais é válido destacar que:

Elas podem nos dizer muitas coisas sobre a maneira na qual os eventos são construídos, as justificativas empregadas, assim como fornecer materiais sobre os quais basear investigações mais aprofundadas (MAY, 2004, p. 205).

As fontes primárias de pesquisa para a realização desse trabalho consistem em: documentos legais de ambos os países, disponibilizados de forma digital; as normativas internacionais; leis educacionais do Brasil e da Argentina, bem como resoluções que dizem respeito à educação inclusiva e que versam sobre a organização do ensino superior para os cursos de Pedagogia e sua organização curricular, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Documentos precursores das análises.

5.1 Documentos Internacionais	5.2 Documentos Brasileiros	5.3 Documentos Argentinos
5.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).	5.2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).	5.3.1 Lei nº 24.521 sobre a Educação Superior Argentina (1995).
5.1.2 Declaração de Salamanca (1994).	5.2.2 Plano Nacional de Educação (2005).	5.3.2 Lei nº 25.573 que altera a Lei nº 24.521 sobre a Educação Superior (2002).
5.1.3 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).	5.2.3 Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.	5.3.3 Lei de Educação Nacional da Argentina (2006).
	5.2.4 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).	5.3.4 Diretrizes curriculares nacionais para a formação docente inicial. Resolução do Conselho federal de Educação, número 24 (2007).
	5.2.5 Lei Brasileira de Inclusão (2015).	5.3.5 Informe Estatístico do Sistema Educacional Argentino (2017).
	5.2.6 Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (2015).	

A obtenção dos documentos analisados se deu por meios públicos de pesquisa, a partir de buscas nos sites dos ministérios de educação dos países estudados. Outros documentos foram analisados, como os planos de curso e os currículos da UFSC e da UNC, obtidos também por meio dos sites institucionais.

Na fase de coleta dos materiais foi realizada uma investigação, via sites institucionais, dos históricos das Universidades Federal de Santa Catarina e da

Universidade Nacional de Córdoba e dos seus currículos dos Cursos de Pedagogia, no intuito de conhecer as disciplinas ofertadas e suas ementas, identificando as disciplinas propostas que guardam relação com o trabalho do professor com o estudante com deficiência<sup>13</sup>. Concomitantemente, foi feito o levantamento dos principais documentos, internacionais e nacionais, de Brasil e da Argentina, que abarcam as diretrizes para a educação inclusiva e a formação inicial dos professores nos cursos de Pedagogia.

Foi realizado ainda, um apanhado de parte da bibliografia publicizada sobre os temas de pesquisa: políticas de educação para a inclusão do estudante com deficiência, formação inicial em pedagogia e currículo. A pesquisa bibliográfica envolveu publicações de diferentes tipos, tais como, dissertações, teses, artigos publicados em revistas, livros e capítulos de livros. Essas bibliografias foram identificadas a partir de indicações da professora orientadora e das indicações bibliográficas obtidas por meio dos trabalhos resultantes do balanço de produções. Em seguida, as bibliografias foram lidas e fichadas. O fichamento foi organizado a partir dos indicadores gerais presentes na pesquisa, sendo essas: leis educacionais, políticas de inclusão da pessoa com deficiência, ensino superior, formação docente, formação para inclusão, Universidade Nacional de Córdoba, Universidade Federal de Santa Catarina e Currículo e foi estruturado contendo citações, reflexões a partir das leituras e resumos.

A revisão da literatura relacionada aos temas abordados nesse trabalho foi condição imprescindível para realização da análise dos documentos estudados a fim de se estabelecer relações, questionamentos e inferências a partir do problema de pesquisa. Os autores utilizados foram interlocutores para a compreensão do problema de pesquisa e ofereceram subsídios para que as inferências fossem realizadas ao logo dessa escrita.

A leitura dos documentos e a análise dos mesmos com propósito de responder ao problema de pesquisa apresentado no início da introdução, foram sustentadas por elementos da metodologia da Análise de Conteúdo. Ressaltamos que o trabalho se inspira em pressupostos da metodologia de Análise de Conteúdo, sem, contudo, aplicá-la na íntegra.

---

<sup>13</sup> Os documentos pesquisados constam anexos a dissertação.

Segundo Silva e Fossá (2015) a Análise de conteúdo se configura na atualidade, como um conjunto de instrumentos metodológicos que estão em processo de estruturação, reestruturação e desenvolvimento.

De acordo com Bardin (1977, p. 41), pertencem ao escopo da Análise de Conteúdo:

[...] todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, com o contributo de índices, possíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares.

Bardin (1977) indica que a Análise de Conteúdo deve acontecer a partir de algumas etapas específicas: pré-análise, exploração do material e interpretação. Na pré análise, o objetivo é o de sistematizar as ideias e envolve a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e a elaboração dos indicadores. Respeitando as etapas que fazem parte da pré-análise, foi realizada a leitura flutuante dos documentos e das literaturas selecionadas que versam sobre os temas de estudo.

A partir da leitura flutuante, foram escolhidos os documentos que seriam utilizados para o desenvolvimento do trabalho e que constam do quadro 5. Esse procedimento respeita a regra da pertinência, que diz respeito à verificação da fonte documental a fim de se saber se esta corresponde de forma adequada ao objetivo da análise e do objeto de estudo (BARDIN, 1977).

A segunda fase proposta pela Análise de Conteúdo é a de exploração do material, de onde são retiradas as unidades de registro, a partir de palavras-chaves. As palavras-chaves que deram origem as unidades de registro partiram dos resumos e fichamentos realizados após a leitura do material (FRANCO, 2012). Essas unidades de registro consistiram também nos indicadores utilizados para análise e que orientaram a leitura, apresentação e análise dos documentos, sendo esses: políticas para inclusão do estudante com deficiência; formação inicial do pedagogo; ensino superior e currículo. Esses indicadores também atendem o requisito da pertinência, apresentado logo acima, uma vez que estão relacionados ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos e são discutidos ao longo do trabalho, apresentados nos títulos e subtítulos dos capítulos dois, três e quatro.

A terceira fase da Análise de Conteúdo é a de interpretação dos conteúdos que podem estar manifestos ou latentes nos documentos analisados. Esses conteúdos

devem ser identificados e explorados. Todavia, para Bardin (1977), entre a descrição e a interpretação, está o processo das inferências.

Para o estabelecimento das inferências é preciso considerar que, segundo Franco (2012), a Análise de Conteúdo se fundamenta na mensagem, que no caso desse trabalho, é uma linguagem documental, expressa em leis, pareceres, planos de curso e os currículos. Um documento contém sentidos e significados que necessitam ser explorados e questões como quem, porque, o quê, com que efeito e para quem, constituem o cerne do processo que permite que sejam feitas inferências acerca das mensagens em estudo.

A Análise de Conteúdo, ainda de acordo com a autora, entende que a mensagem emitida está relacionada diretamente ao contexto econômico, social, histórico e social e cultural de quem produz, carregando componentes ideológicos. Os órgãos internacionais e governos de Estado, autores dos documentos que delineiam as políticas de formação de professores, que consistem nas mensagens que estudamos, fazem uma seleção de conteúdos com base em suas teorias, “[...] concepções de mundo, interesses de classe [...] representações sociais” (FRANCO, 2012, p. 27) e estes conteúdos podem estar manifestos ou latentes. Por essa razão, possibilidade de sua análise é também a oportunidade de uma desconstrução e de uma inferência crítica.

As inferências respondem a dois tipos de problemas (BARDIN, 1977, p. 39), “o que é que conduziu a um determinado enunciado? (...) quais as consequências que um determinado enunciado vai provavelmente provocar?” No desenvolvimento desse trabalho, ao buscarmos uma contextualização política e histórica dos documentos, respondemos à primeira questão, sobre os problemas os quais as inferências se dispõem a solucionar. Por sua vez, o impacto dos documentos na formação dos pedagogos e no movimento de inclusão do estudante com deficiência na escola regular, diz respeito ao segundo questionamento apresentado por Bardin (1977).

As inferências são os resultados principais da Análise de Conteúdo, pois permitem que se vá além dos conteúdos manifestos passando da descrição à interpretação das mensagens a fim de que o conhecimento construído promova uma transformação do sujeito que dele se apropria, para que de certo modo, esse saber passe a fazer parte de quem o sujeito é:

[...] mediante um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, tendo em vista a explicitação do processo de ancoragem e estabelecendo como meta final o desenvolvimento da consciência (FRANCO, 2012, p. 22).

Como salienta Bardin (1977), as inferências pretendem encontrar significados de natureza diferente dos percebidos num primeiro momento e os documentos analisados contêm significados não só políticos, mas históricos, psicológicos, sociais e culturais. Por isso, os documentos pesquisados consideraram como unidades de contextos (FRANCO, 2012) as características políticas e econômicas dos países quando da elaboração dos mesmos e a estrutura e características das instituições objeto dessa investigação.

Algumas inferências serão apresentadas ao longo da escrita desse trabalho, todavia, o quarto capítulo está destinado à análise dos dados objetiva a apresentação de reflexões consideradas de maior relevância, com o fim de responder ao problema proposto e às questões de pesquisa.

### **1.5.2 Sobre o Método Histórico-Cultural**

Ao apresentar dados de documentos orientativos e políticas ao longo desse trabalho, são considerados os contextos históricos e econômicos nos quais esses elementos se constituíram, também em razão de que a abordagem sobre a qual essa pesquisa está estruturada toma como base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, levando em conta que as políticas carregam em si sentidos de mudanças sociais resultantes de um movimento histórico e “[...] a história é, acima de tudo, dialética [...]” (ELHAMMOUMI, 2009, p. 27).

Diferentemente das áreas das ciências naturais onde o modelo Positivista de pesquisa e seu modelo naturalístico podem dar conta de resolver ou se aproximar de respostas às indagações feitas, na área das ciências humanas é preciso considerar a natureza do objeto de estudo para se ponderar sobre qual o melhor método a ser aplicado a fim de se compreender um fenômeno.

Se nas ciências humanas a questão do método pode ser um desafio, quanto mais na pesquisa em Educação, pois como diz Charlot (2006), “a Educação é um território de epistemologias que residem em diferentes subáreas de estudo”. Portanto, sustentar uma investigação no âmbito da Educação com base nos pressupostos de

Vigotski<sup>14</sup> (1896-1934) é uma escolha que tornará a pesquisa documental, algo mais do que uma descrição. Isso porque, segundo Freitas (2009), a perspectiva histórico-cultural de Vigotski entende que a pesquisa é um espaço educativo onde a realidade não é apenas descrita, mas explicada e compreendida a partir da relação dialética do objeto estudado com o contexto social, cultural, econômico e político do qual é parte, estudando o fenômeno. É necessário o estudo do fenômeno “[...] em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto em sua historicidade [...]” (FREITAS, 2009, p. 3).

Considerando que a teoria de Vigotski foi estruturada a partir do Materialismo Histórico de Marx (1818-1883), é importante uma breve retomada sobre as ideias do autor para que seja possível vislumbrar sua articulação com o cotidiano da educação.

O objetivo primário da obra de Marx foi o de possibilitar à classe operária um entendimento acerca do sistema capitalista e seu funcionamento, favorecendo a compreensão da fundamental participação dos trabalhadores na sua base de sustentação. Para tanto, Marx se dedicou ao estudo dos fenômenos sociais fundamentado em correntes teóricas de sua época, tecendo críticas e apresentando o materialismo dialético como proposta de compreensão da realidade. O movimento dialético (tese-antítese-síntese) presente nos pressupostos idealistas hegelianos, em Marx adquire uma dimensão material sustentada pela história, pela produção de novas necessidades, pela reprodução, pela premissa de que o estado social é determinado pela “massa das forças produtivas” (SELL, 2001, p. 155) e que da relação entre os homens nasce à consciência. Para Marx, no cerne da compreensão da sociedade está o trabalho, que personifica a atividade transformadora do homem. Por meio do trabalho a sociedade se constitui e reproduz seus valores e modos de relação.

Na concepção Vigotskiana de educação a influência de Marx é evidente, pois Vigotski concebe a educação como uma atividade humana que tem como principal função mediar os elementos da cultura produzidos pelo homem, sejam de ordem material ou não e de acordo com Barbosa e colaboradores (2016, p. 14) isso se dá “[...] para que se objetive em cada sujeito o potencial próprio do gênero humano desenvolvido historicamente”.

Por isso, a Educação pode ser tanto um caminho para aprendizagem e desenvolvimento, como também um instrumento de viabilidade do projeto político e

---

<sup>14</sup> Em nossa escrita, optamos por usar o nome do autor dessa forma, respeitando a grafia da língua portuguesa.

de controle econômico quando se estende para o espaço educativo o modelo de relações do sistema capitalista que aliena, isso porque as relações sociais de produção regulam a constituição subjetiva do sujeito.

Vigotski parte da premissa de que “[...] o indivíduo é internamente social [...]” (ELHAMMOUMI, 2009, p. 26), assim sendo, tanto o indivíduo em formação para o trabalho com o estudante com deficiência, quanto o estudante em questão, serão compreendidos sob essa ótica ao longo do desenvolvimento dessa investigação. Também a formação do professor e o currículo serão considerados fenômenos resultantes da relação entre os atores (Estado, organismos internacionais, instituições, professores e sociedade) implicados no fazer educativo.

Desse modo, cada capítulo apresenta os materiais levantados a partir do desenvolvimento da pesquisa, à luz de fundamentações teóricas oferecidas por autores que estejam em consonância com a perspectiva de Vigotski.

## 1.6 A ESTRUTURA DA PESQUISA

A dissertação está organizada em quatro capítulos. Esse primeiro capítulo, apresentou o contexto político e social da pesquisa, o problema e os objetivos estruturados a partir do mesmo, bem como a relação entre a pesquisadora e o tema de pesquisa. Esse capítulo trouxe também um levantamento das produções na área e os elementos teórico-metodológicos da pesquisa.

O segundo capítulo intitula-se *A formação inicial do pedagogo e as políticas para o trabalho com o estudante com deficiência* e está organizado a partir de três subtítulos. O primeiro subtítulo discute a formação inicial do pedagogo e a articulação entre teoria e prática que são necessários para o trabalho com o estudante com deficiência. O segundo subtítulo aborda as políticas voltadas para a inclusão do estudante com deficiência no ensino regular e sua repercussão na formação inicial. O último subtítulo do capítulo dois está denominado *O estudante com deficiência no ensino regular no Brasil e na Argentina* e se ocupa em caracterizar a educação ofertada ao estudante com deficiência em ambos os países, no ensino regular.

No terceiro capítulo, sob o título *Os Currículos dos cursos de Pedagogia na UFSC (Brasil) e na UNC (Argentina) para o trabalho com o estudante com deficiência na rede regular* trouxemos um breve histórico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), com destaque para

a história dos cursos cujos currículos foram pesquisados para o desenvolvimento desse trabalho, a saber, o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina e o curso de Professorado em Ciências da Educação<sup>15</sup>, na Universidade Nacional de Córdoba. Seguidamente, discutimos o ensino superior e o currículo, o currículo e a formação inicial do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência e os currículos pesquisados em relação ao trabalho com o estudante com deficiência e as políticas de formação inicial.

O quarto e último capítulo, sob o título *Análise dos dados: reflexões possíveis* foi concebido com o propósito de entrelaçar os aspectos identificados, analisados e conjecturados ao longo do trabalho, a fim de responder ao problema de pesquisa proposto e as indagações expostas ao longo dos capítulos anteriores. Objetivamos a apresentação de ideias à guisa de conclusões de como se dá a formação inicial nos cursos de Pedagogia para o trabalho com o estudante com deficiência, no Brasil e na Argentina, a partir da discussão e análise das disciplinas presentes nos currículos estudados que versam sobre a temática da deficiência, suas ementas, os sentidos e significados dos conteúdos propostos e a organização temporal das disciplinas. Pretendemos discutir as aproximações e distanciamentos percebidos, limitações e possibilidades da formação, a partir de um olhar crítico tendo como princípio a teoria histórico cultural.

---

<sup>15</sup> Texto original: Profesorado en Ciencias de la Educación.

## 2 A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO E AS POLÍTICAS PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

*É que na linguagem do educador ou do político  
(e cada vez nos convencemos mais de que este há  
de tornar-se também educador no sentido mais amplo  
da expressão), tanto quanto a linguagem do povo,  
não existem sem pensar em ambos, linguagem e  
pensar, sem uma realidade a que se  
encontrem referidos.  
Paulo Freire*

De acordo com Saviani (2009) a problemática em torno da formação de professores, não é uma novidade e remonta à Comenius no século XVII em seu notório *Didática Magna*<sup>16</sup>. Quando historicamente inicia o processo de questionamento quanto à função social e organização do ensino, é imperativa a necessidade de pensar sobre aquele que tem a tarefa de ensinar. Quem é o professor e quais são os saberes necessários à sua prática?

A despeito das precedentes preocupações de Comenius, o papel do professor, as estratégias de ensino, a organização da escola e a docência ainda são demandas discutidas contemporaneamente.

Quanto à formação docente, segundo Macedo, Romanowski e Martins (2017), compreendemos que diz respeito a uma linha de pesquisa específica que tem em seu escopo e seu processo, significativa complexidade. Isso porque se configura em um campo multidimensional e que comumente confunde-se com a prática, com o desenvolvimento da profissionalidade ou com a formação continuada, mas que constitui no cerne da identidade e da profissionalidade docente. Nesse sentido, “é preciso, portanto, entender a Formação de Professores considerando a sua complexidade, sem, entretanto, deixar de perceber as suas particularidades e a interdependência entre essas etapas” (MACEDO; ROMANOWSKI; MARTINS, 2017, p. 302).

Vale acrescentar que numa sociedade onde a educação se consolidou como um direito de todos a partir da década de 1990, tanto a docência quanto a formação inicial se vêm particularmente desafiadas, pois:

---

<sup>16</sup> Considerado o pai da didática moderna, o autor sistematiza pela primeira vez em sua obra, ideias relativas ao sistema educacional e as tarefas de ensinar e aprender.

[...] podemos dizer que, historicamente o professor é herdeiro de um passado relativamente recente em que sua identidade se definia pelo domínio de um saber tendencialmente encapsulado nas disciplinas escolares de que era o principal detentor e de um poder socialmente reconhecido – o de ser o transmissor privilegiado desse saber aos grupos sociais que dele necessitavam para acederem – ou manterem – um estatuto relevante na sociedade (ROLDÃO, 2008, p. 1).

Há na contemporaneidade uma significativa mudança em relação ao cenário apresentado por Roldão (2008), isso porque as fronteiras entre as áreas do conhecimento, a partir de perspectivas multi e interdisciplinares, estão sendo revisitadas e porque a disseminação de informações via tecnologias da informação e comunicação, bem como a democratização da educação, por exemplo, têm posto em xeque o papel, tarefas e saberes do professor.

Diante das novas configurações, os debates envolvendo a profissionalidade docente ainda são recentes, variantes e mantém vínculo com a tradição de um saber historicamente destinado às minorias. O professor<sup>17</sup> na atualidade necessita, ainda, observar o fato de que a escola promovida e difundida pelos documentos que mencionamos ao longo desse trabalho, é um lugar de diversidade e diferenças.

A partir disso, inferimos que a formação inicial é a espinha dorsal da constituição de um profissional e considerando a universalização da educação como um direito, a formação do pedagogo necessita ser, e está sendo, modificada ao longo do tempo para atender às demandas das mudanças sociais, econômicas e políticas (PEREIRA-DINIZ, 2002). Logo, repensar a formação inicial do professor a fim de acolher a diversidade na escola não só é urgente, como indiscutível. Proposto o direito de estar na escola, há que se garantir também o desenvolvimento e a aprendizagem para todos, incluindo o estudante com deficiência.

Por certo percebemos que, como aponta Lima (2009, p. 43):

Em decorrência de novas demandas educacionais da sociedade pós-moderna para a formação humana no século XXI, que priorizam a educação para todos, observa-se a busca, pelas instituições de ensino superior, de parâmetros que lhes possibilitem propor cursos de Pedagogia que contemplem as novas demandas da formação docente.

---

<sup>17</sup> Na escrita do trabalho em alguns momentos utilizaremos a expressão professor como um equivalente do termo pedagogo, uma vez que, tanto no Brasil quanto na Argentina o professor da escola regular, responsável pelas séries iniciais ou de nível (denominação argentina), é um profissional com formação inicial em Pedagogia ou Curso de Profesorado en Ciencias de la Educación, no caso da Argentina.

Por esse motivo, o presente capítulo enseja ratificar a importância da reflexão sobre a formação e dos saberes necessários ao pedagogo, a partir das mudanças sociais e políticas que reverberam na configuração da sua formação inicial.

## 2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA O ENSINO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA: TEORIAS E PRÁTICAS EM QUESTÃO

Educar é um ato político, como aponta Freire (2018), isso porque o fazer educativo acontece num contexto histórico, social, político e principalmente ideológico. O autor, cuja base teórica está sobre o marxismo, nos convida ao exercício acerca do falseamento da realidade (LIMA; XAVIER, 2017), dos estereótipos e ideias que são criados sobre a escola, a educação e seus sujeitos e que são tomados como verdade, conduzindo as práticas pedagógicas. Os documentos analisados apresentam um desenho da realidade educacional quanto à inclusão da pessoa com deficiência na escola, do trabalho do professor e cabe aqui o questionamento sobre o quanto do que é proposto está sustentado em ideais hegemônicos ou está subordinado às condições reais, objetivas, políticas, econômicas e sociais.

Como destacado na introdução desse trabalho, as declarações e documentos internacionais foram os balizadores de leis e políticas públicas a nível mundial, garantindo à pessoa com deficiência o direito à educação, ocasionando um movimento em direção às mudanças significativas no papel da educação, da escola, do professor e no modo como esses concebem a pessoa com deficiência. Portanto, percebemos que tanto Argentina quanto Brasil, ao longo da constituição de seu cabedal legal e político, buscaram atender esse pressuposto e ao fazê-lo (ou intentar), os países pesquisados atribuíram novas<sup>18</sup> especificidades aos seus modelos educacionais, mobilizando a produção de um ideal de teoria, saberes e prática educativa inclusiva, e “a inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola” (MICHELS, 2006, p. 406).

Conseqüentemente, uma nova escola produz um movimento social amplo e “nessa perspectiva, alunos e professores são sujeitos constituinte e constituidores desse processo e não vítimas de decisões do ‘sistema’” (MICHELS, 2006, p. 419) e

---

<sup>18</sup> Usamos a expressão *nova* levando em conta que até, principalmente, Salamanca (1994) a responsabilidade pela educação da pessoa com deficiência foi relegada às instituições especializadas e seus profissionais, conforme apresentaremos mais adiante.

dito isso, pensamos sobre as possibilidades de ação e transformação sociais a partir da escola, docentes, estudantes e famílias.

Entendemos que a responsabilidade pela transformação social que almejamos e necessitamos, não repousa somente sobre a escola, mas compreendemos seu importante papel para a promoção e fomento de uma sociedade na qual o direito a educação alcance a todos. Nesse sentido, levamos em consideração o que propõe Arroyo (2002, p. 19), que:

Quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que a fazem e reinventam e por isso, o professor e a escola são agentes privilegiados de transformação social, por meio de uma prática que também se transforma constantemente.

Temos a partir disso uma compreensão da relação dialética entre escola e sociedade, todavia, essa última, experimenta a desigualdade como elemento que constitui seu próprio sistema, ou seja, só existem os que necessitam ser incluídos porque nossa sociedade é excludente por natureza (MICHELS, 2006).

Assim sendo, um projeto educativo voltado para a inclusão perpassa a concepção da deficiência e sua condição sob a ótica da igualdade e “a escola e a nossa prática docente não tem que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está” (ARROYO, 2002, p. 64).

Ao pedagogo está posto o desafio de uma formação que lhe permita a apropriação de saberes, mas também o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva, que o instrumentalize para o reconhecimento da importância do seu papel para a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Essa importância é corroborada por diversos autores e de acordo com Aguiar e Soares (2008), existem demais elementos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, tais como as condições de trabalho, mas, segundo as autoras, o professor é um dos fatores de maior impacto para que a aprendizagem de fato aconteça. A questão é que:

Não temos dúvida que a garantia dos direitos sociais somente acontecerá na afirmação de uma cultura pública, no reconhecimento social, coletivo desses direitos, no comprometimento da sociedade. Sabemos que a educação enquanto direito é uma empreitada tão séria que não poderá ficar apenas por conta de seus profissionais, mas também não aconteceria sem eles, sem sua perícia, seu trabalho qualificado (ARROYO, 2002, p. 21).

Se então, a escola sozinha não transforma as condições sociais injustas e desiguais, é verdadeiro também o fato de que sem a escola a sociedade não pode vislumbrar uma transformação, pois como disse Freire (2018) a educação não pode transformar sozinha o mundo, mas pode promover a transformação do sujeito a fim de que ele, com o outro, transforme seu mundo e suas condições.

Um papel de relevância desempenhado pela escola e pelo professor para a educação do estudante com deficiência na escola regular, exige a compreensão de que não há mais uma diferenciação entre o trabalho do professor da educação especial e o professor do ensino regular. Quando consideramos o direito da pessoa com deficiência em ser matriculado e frequentar a escola regular, todo professor passa a ser um professor que trabalha com o público alvo da educação especial. Sobre essa questão, compreendemos que a formação inicial é a base de uma teoria e de uma prática que favoreçam a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, uma vez que “concebemos a formação de qualquer profissional [...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS, 2010, p. 18-19).

Desse modo, é necessário ponderar que a prática educativa como prática social no contexto da inclusão, deve ser organizada a fim de dar condições ao pedagogo para que conduza o processo de ensino aprendizagem de todos os seus estudantes, independente das condições físicas, sociais ou cognitivas desses, pois:

Nesse sentido, a igualdade de oportunidades não deve ser entendida somente em relação ao acesso à educação, mas também ao direito a uma educação de qualidade igual. Aqui, pode-se acrescentar o direito a ter um professor com formação que permita um atendimento compatível com suas necessidades (LIMA, 2009, p. 43).

Se há a compreensão da importância do professor e de sua formação como condições básicas a fim de possibilitar a efetivação da educação inclusiva, destacamos que as características dessa formação permanecem imprecisas, como é possível inferir a partir da leitura dos documentos. Devido à atenção que algumas destas premissas merecem, essas serão discutidas a seguir.

O primeiro ponto é o de que a formação inicial deve favorecer a compreensão das diferentes orientações e perspectivas sobre a deficiência e de como se dá a aprendizagem do estudante com deficiência, pois a escola é um espaço democrático e é um lugar para todos. Como aponta Cartolano (1998), discorrendo sobre a

formação dedicada à educação especial, se há a existência da necessidade de uma formação diferenciada para trabalhar com um tipo de estudante ou com outro, isso torna a discriminação institucionalizada.

Arroyo (2002, p. 19) se refere a profissão do professor como um ofício, isso porque o termo sugere que somos uma categoria que “mantém e reproduz a herança de um saber específico”. Portanto, o compromisso com os conhecimentos teóricos e científicos deve estar presente na formação inicial do pedagogo a fim de oferecer condições para o trabalho com o estudante com deficiência, para:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultura, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar [...] (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

Somente assim, o professor irá não tampouco acolher o estudante com deficiência em sua classe, mas comprometer-se com a sua permanência na escola e principalmente, com seu desenvolvimento e aprendizagem.

A formação inicial deve promover, além da base científica dos saberes necessários ao pedagogo, a sua capacidade reflexiva sobre a educação, sobre as práticas educativas, sua própria formação e sobre si mesmo. Isso porque, como aponta Arroyo (2002, p. 44), “o dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador, exige reflexão, leitura, domínio de teorias e métodos. Porém, não se esgota aí seu aprendizado, porque situa-se no campo dos valores, da cultura”.

A razão disso é que, mesmo que seja possível uma formação inicial que proporcione tempo, condições materiais e humanas com o objetivo de ofertar aos acadêmicos amplos conhecimentos sobre deficiência e inclusão, se não houver uma mobilização interna, subjetiva e reflexiva, da pessoa desse pedagogo, a sua formação será restrita à um nível epistemológico. Em razão disso, podemos conceber que o trabalho com o estudante com deficiência perpassa o nível ontológico do professor, pois, como disse Freire (2000, p. 106) “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.

A inclusão do estudante com deficiência na escola regular favorece a provocação de uma mudança no escopo dos saberes e no posicionamento pessoal do pedagogo, que necessita superar estereótipos, muitas vezes presentes na

constituição da sua identidade docente, a fim de engajar-se no processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus estudantes. É necessário ao pedagogo, que se descole de padrões, modelos e da ideia de homogeneidade que ainda presentes na educação, para que desse modo, construa a compreensão de que a diversidade é a regra e não a exceção.

Esse aspecto envolve uma formação que se baseia na técnica, no conhecimento teórico, mas adentra no campo da ética. Como declara Freire (2000, p. 37) “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. O pedagogo que trabalha com o estudante com deficiência tem como compromisso o entendimento acerca das condições que a deficiência impõe ao estudante, buscando a partir do ensino colaborativo<sup>19</sup>, subsídios e estratégias facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Sobretudo, ao pedagogo cabe refletir sobre sua participação na constituição subjetiva e objetiva desse estudante, enquanto sujeito, a partir de uma relação ética e estética.

Dito isso, consideramos que a formação inicial para o trabalho com o estudante com deficiência necessita promover o respeito genuíno à pessoa, às diferenças e à diversidade. Como enuncia Romanowski (2007, p. 17) “uma das características fundamentais da profissão docente é acreditar na educabilidade de seus alunos”, e assim entendemos que o pedagogo que trabalha com o estudante com deficiência, acredita não só no direito desse estudante de estar na escola regular, mas principalmente em sua possibilidade de aprendizagem, desenvolvimento constante a partir de mediações que favoreçam a superação das suas limitações.

Por fim, a formação inicial comprometida com o trabalho com o estudante com deficiência, aponta também para a relevância de uma formação permanente ou em serviço, orientada pelo que Nóvoa (2009) denomina de formação construída dentro da profissão, centrada na prática, na aprendizagem e referenciada no trabalho escolar, até porque, seria equivocado pressupor a existência de uma formação inicial que se esgote em si mesma.

---

<sup>19</sup> O ensino colaborativo é um termo utilizado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusão (2008) brasileira e de forma equivalente na Ley de Educación Nacional da Argentina (2006). O termo pressupõe que o professor do ensino regular não deve trabalhar sozinho com o estudante com deficiência, mas com a colaboração do Professor de Educação Especial (AEE), a segunda professora, no Brasil ou as (os) Docentes de Apoio à Integração (DAI), no caso da Argentina.

Ratificamos, ao final desse subtítulo, que formação inicial do professor não deve ser entendida como uma condição que suporta em si mesma toda a responsabilidade pelo sucesso da educação inclusiva:

A escola constitui espaço privilegiado para a concretização da ação educativa, portanto necessita de condições físicas, materiais, equipamentos adequados e suficientes para o desenvolvimento de todas as atividades pedagógicas expressas no projeto da escola, bem como de profissionais formados e valorizados (ROMANOWSKI, 2007, p. 8).

É necessária a formação para a reflexão e para a crítica, a fim de que o professor pedagogo seja capaz de reivindicar as condições materiais e objetivas necessárias ao trabalho docente.

Reconhecemos que a formação se constitui em um elemento de relevante importância e que é parte de um conjunto de condições macrosociais que envolve políticas e ações que se estendem desde a mobilidade urbana às políticas na área da saúde. Isso porque, a garantia do direito à matrícula do estudante com deficiência na rede regular, sem o transporte adequado que o leve até a escola, pouco nos fala sobre igualdade de direitos, por exemplo.

Todavia, podemos considerar, tendo em vista as reformas educacionais ocorridas a partir de 1990, que as políticas de formação de professores são “o calcanhar de Aquiles<sup>20</sup>” (FELDFEBER, 1999, p. 15) para que a inclusão do estudante com deficiência seja de fato consolidada e por isso no subtítulo seguinte, as mesmas serão discutidas.

## 2.2 AS REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Esse tópico se ocupa em apresentar uma articulação entre as políticas voltadas à garantia do direito à inclusão da pessoa com deficiência na escola regular e a proposta que cada país estudado anuncia acerca da formação do pedagogo para o trabalho com esse público, representadas nas diretrizes que versam sobre a formação inicial do professor no curso de Pedagogia no Brasil e seu equivalente na Argentina.

---

<sup>20</sup> Interessante destacar que a ideia da autora apresentada há 20 anos atrás, permanece atual.

Entendemos que o cenário da educação inclusiva trouxe mudanças nas políticas de formação dos pedagogos nos dois países estudados e ambos buscaram contemplar em suas políticas as orientações contidas nos marcos internacionais: Declaração dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Salamanca (1994), Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2008). Sobretudo, podemos dizer que foi a partir da inclusão do estudante com deficiência na escola regular que as demandas, dificuldades e arestas presentes nas políticas foram verificadas, provocando a articulação social que originou as resoluções e decretos que seguiram às leis nacionais de educação, principalmente no Brasil.

O Ministério da Educação do Brasil (MEC) por meio do Conselho Nacional de Educação, na Resolução número 2, define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e em seu texto inicial entende que “[...] a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa [...]” (BRASIL, 2015). O mesmo documento segue, no Capítulo I, Artigo 3º, Parágrafo 5, Inciso II, ressaltando que existe a necessidade de uma formação de professores associada à um compromisso social, colaborando com a promoção dos direitos dos indivíduos e grupos “[...] que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva [...] atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação” (BRASIL, 2015).

A partir do proposto, constatamos que a formação do pedagogo necessita estar articulada ao seu desenvolvimento enquanto cidadão, sujeito social, com base no fortalecimento do papel do professor como um agente de mudança social a partir da promoção do conhecimento e da aprendizagem.

No Capítulo III, que trata do perfil do egresso da formação inicial, no Artigo 8º, parágrafo VIII, lemos que o egresso deve desenvolver a compreensão e “[...] demonstrar consciência da diversidade [...]” (BRASIL, 2015), citando a diversidade presente na escola e para tanto, os currículos são levados a considerar disciplinas que fomentem o reconhecimento da diversidade como legítima e que propiciem a compreensão das particularidades do estudante, a partir da sua deficiência.

Desse modo, a Lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, preocupa-se no Capítulo IV, Artigo 28, parágrafo XIV em garantir que conteúdos curriculares relacionados à pessoa com deficiência sejam contemplados nos cursos superiores, técnicos e tecnológicos.

A redação da Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), destaca a Resolução nº 01/2002, do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que corrobora a ideia de que o currículo da formação docente deve considerar a diversidade dos sujeitos da escola e oferecendo conhecimentos, discussões e reflexões sobre os estudantes com necessidades especiais e suas características peculiares.

A Argentina, do mesmo modo, estruturou suas diretrizes legais voltadas para formação do professor considerando a preocupação com a inclusão e a necessidade de viabilizá-la. Algumas dessas diretrizes serão destacadas a seguir.

A Lei de Educação Nacional<sup>21</sup> (ARGENTINA, 2006), no capítulo II, Artigo 11, alínea n, refere-se ao oferecimento de uma proposta pedagógica que permita o desenvolvimento das pessoas com deficiência. A mesma lei, no Artigo 44, alínea b, traz em seu texto que para o atendimento à pessoa com deficiência faz-se necessário “contar com pessoal especializado suficientemente e que trabalhe em equipe com os docentes da escola regular<sup>22</sup>”. Com relação ao que lemos, é relevante problematizar os significados múltiplos e imprecisos dos termos *pessoal especializado* e *suficientemente*. Segundo as leis argentinas, a especialização se dá dentro de uma formação específica para o trabalho com o público alvo da educação especial, todavia, como veremos no capítulo 4, o pedagogo professor da sala de aula na escola regular, não está especializado para essa tarefa. A noção de suficientemente também pode ser questionada, uma vez que, mesmo o professor que se especializou em Educação Especial, possui uma subárea de conhecimento: deficiência visual ou cognitiva, por exemplo, estando apto ao trabalho com uma condição específica de deficiência, mas não todas. Desse modo, intuimos que o que caracteriza uma especialização suficiente, pode ser, na realidade, uma formação mínima prevista pelas políticas.

A referida política argentina, segue, no Artigo 92, alínea a, destacando que como parte dos conteúdos curriculares comuns à todas as jurisdições, está “[...] a construção de uma identidade nacional aberta e que respeita a diversidade<sup>23</sup>”. O texto proporciona uma indagação acerca de como se configura o conceito da suficiência esperada para que o trabalho seja desenvolvido e podemos subentender que a

---

<sup>21</sup> Texto original: Ley de Educación Nacional.

<sup>22</sup> Texto original: “Contar con el personal especializado suficiente que trabaje em equipo com los docentes de la carrera común”.

<sup>23</sup> Texto original: “(...) la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad”.

suficiência para o trabalho com o estudante com deficiência se encontra na formação específica em educação especial, todavia, o professor do ensino regular, que não tem habilitação específica em educação especial, em tese, também requer condições de capacitação suficiente para que possa desenvolver seu trabalho com o estudante com deficiência, ainda que venha a contar com o docente de apoio para integração. Isso porque, de acordo com Pereira (2019), o estudante com deficiência na Província de Córdoba é acompanhado de modo articulado pela escola de nível, que equivale a escola regular no Brasil, e a escola especial, por meio dos Docentes de Apoio a Integração (DAI). A mesma pesquisadora destaca ainda, que Córdoba, a província argentina na qual se localiza uma das universidades que foram pesquisadas nesse trabalho, possui uma resolução específica, a saber, a Resolução nº 667 de 2011, que versa sobre o processo de integração do estudante com deficiência, destacando que fazem parte desse processo os professores, a escola, mas também a família do estudante, registrando que a tarefa da educação requer uma parceria entre Estado, família e escola.

A lei nº 24.521 trata especificamente da Educação Superior na Argentina (ARGENTINA, 1995) e no seu título III, Capítulo I, Artigo 15, alínea a, diz que a organização curricular deve ser flexível de modo a facilitar o exercício profissional do egresso. Considerando o direito à educação da pessoa com deficiência, fica implícito que o egresso, para o desempenho profissional, necessita estar preparado para as particularidades do trabalho com o público alvo da educação especial, uma vez que esse público está presente na escola regular e por isso, é parte do escopo das atividades do exercício da docência.

A Lei nº 25.573 (ARGENTINA, 2002), modifica alguns aspectos da Lei anteriormente mencionada e em seu Artigo 29, na alínea e, indica que as instituições universitárias têm autonomia a fim de cumprir com suas atribuições, destacando “[...] a formação e capacitação sobre a problemática da deficiência<sup>24</sup>”. Considerando essa indicação legal, está impreciso para as instituições responsáveis pela formação docente o quê, como e quanto sobre o trabalho com o estudante com deficiência, deve ser contemplado nos currículos da formação inicial.

A aproximação na busca pela compreensão das premissas básicas de como cada país pensa e orienta a formação inicial do professor para o trabalho com o

---

<sup>24</sup> Texto original: “formación e capacitación sobre la problemática de la discapacidad”.

estudante com deficiência, nos conduz para o entendimento do processo de formação inicial do pedagogo em seus objetivos, possibilidades e limitações.

Entendemos que o processo de formação do pedagogo está associado, necessariamente, ao projeto de sociedade em uma determinada época e que a Educação é, muitas vezes, compreendida como um instrumento de viabilização desse projeto. No Brasil, o próprio Plano Nacional de Educação (2005, p. 100), considera que “não há como ter uma escola eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais, sem que seus professores [...] estejam preparados para atendê-los adequadamente”.

Essa citação reforça a expectativa depositada na formação inicial, compreendendo que neste período o pedagogo adquirirá conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem o manejo das diferenças na aprendizagem, no desenvolvimento, na escolarização de seu estudante, a fim de promover a cidadania e o exercício do direito à educação. Em concordância com Gatti (2014, p. 35), propomos que: “a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos” e o professor como mediador desse processo necessita contar, em sua formação inicial, com as condições teóricas, práticas e reflexivas indispensáveis, mínimas, para o seu trabalho. A formação do pedagogo envolve a construção de uma identidade profissional implicada com o desenvolvimento da pessoa do estudante com o qual trabalha, compreendendo suas potencialidades, além das limitações, sendo capaz de refletir sobre o papel social que desempenha.

A escola e a educação são, respectivamente, espaço e condição para a aprendizagem e desenvolvimento, e, portanto, devem ser articulados a políticas que e garantam os demais elementos dessa complexa teia social, tais como a formação dos professores, as condições materiais para o trabalho e a garantia dos demais direitos do estudante.

Por seu turno, os Saberes Disciplinares (TARDIFF, 2002), que são os conhecimentos construídos socialmente, previamente selecionados pela instituição e apresentados por meio do currículo, e que devem integrar-se a prática docente necessitam estar articulados a uma prática reflexiva, considerando que o processo de constituição da profissionalidade docente tem como *lócus* privilegiado a formação inicial.

A práxis (reflexão – ação – reflexão), discutida por Freire (2018), é condição basilar do trabalho do professor e deve ser parte integrante dos saberes presentes nos currículos da formação inicial, para a consolidação da formação para o trabalho com estudantes com deficiência nas escolas regulares. Tanto no Brasil quanto na Argentina, as políticas voltadas para o trabalho com o estudante com deficiência no ensino regular entendem que a inclusão e o respeito à diversidade são pressupostos para a construção de uma sociedade mais justa e, destacam a importância do papel do professor e da escola na viabilização desse projeto. Portanto, ao pedagogo é requerida a condição de refletir sobre seu papel e sua participação na prática dessa ideia de sociedade, a fim de que se aproxime e se aproprie de conhecimentos que lhe permitam participar de um projeto de sociedade que busque pela igualdade de direitos.

Outro aspecto a se considerar é o de que as políticas não deveriam ser construídas de “cima para baixo”, embora seja desse modo que muitas vezes acontece. Uma política deveria ser uma resposta às demandas sociais. Os documentos orientativos, que apresentaram a igualdade de direitos e que fomentaram as políticas de inclusão do estudante com deficiência no ensino regular, por exemplo, foram originados a partir da mobilização de grupos sociais com o objetivo da normatização e da garantia do Direito.

Tendo a pessoa com deficiência o direito de estar na escola, o pedagogo, indubitavelmente, necessita de uma formação que lhe dê condições mínimas para desenvolver seu trabalho e as normativas que versam sobre o currículo da formação inicial com ênfase na formação para o trabalho com o estudante com deficiência, necessitam ser mais explícitas e objetivas.

Todavia, políticas que tratam do trabalho com o estudante com deficiência na escola regular devem abarcar a formação inicial docente, a formação continuada, e também promover estratégias que ofereçam uma rede de apoio necessária ao desenvolvimento desse estudante, tais como, a oferta de serviços de especialistas em diferentes áreas, configurando-se assim, como políticas abrangentes que visam garantir condições materiais para que a pessoa com deficiência não somente esteja matriculada na escola, mas venha a aprender e a desenvolver suas potencialidades.

No Brasil, enquanto escrevemos esse trabalho, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está em discussão, sendo que o retorno de antigas práticas, tais como as salas especiais e a habilitação

específica em cada deficiência para o profissional que trabalha no Atendimento Educacional Especializado são uma possibilidade. A segregação dos estudantes nas salas especiais não favorece a aprendizagem, nem seu desenvolvimento, como a experiência ao longo de anos, pôde demonstrar. Por sua vez, as sub especializações, que voltam a ser propostas, compartimentalizam e restringem a formação. Tais mudanças trazem consigo um ar de retrocesso e vão na contramão das conquistas que foram alcançadas até o presente.

A partir da leitura e análise das leis apresentadas ao longo desse subtítulo é possível, a guisa de uma breve reflexão, afirmar que as políticas mencionadas atendem aos pressupostos da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. Se essa adequação acontece à nível ideológico, pela crença na justiça social ou se por motivos econômicos, com o objetivo de atender exigências de avaliações externas e garantir empréstimos junto à organismos internacionais, é um assunto que será tratado no capítulo destinado a Análise dos Dados, mas apresentar essa questão nesse momento, se faz necessário. Isso porque, as políticas dos países latino-americanos confluem com as orientações de organismos internacionais e é preciso atentar que esses pautam suas ações numa ótica neoliberal que visa principalmente formar mão de obra que produza, que esteja inserida no mercado de trabalho, gere bens e lucros (SILVA, 2003).

Além da formação inicial, é preciso considerar as condições de trabalho do professor, tais como: número de alunos em sala, carga horária de trabalho semanal, acompanhamento com um núcleo de ensino especializado ou profissionais do atendimento educacional especializado e horas atividade para adaptações de materiais.

A preferência da matrícula do estudante com deficiência na rede regular de ensino e a formação do pedagogo para o desenvolvimento desse trabalho representam os primeiros passos em direção à educação inclusiva, sendo portanto conquistas significativas.

A despeito de suas limitações e lacunas, as leis e políticas são fundamentais para o desenvolvimento da Educação, dos seus atores e de toda a sociedade, para que a educação inclusiva seja capaz de cumprir a tarefa que cabe à escola, de compartilhar com seus sujeitos o conhecimento científico sistematizado ao longo da história e mais, promover a aprendizagem e ser “fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 334), seja para os estudantes com ou sem com deficiência.

Assim, tendo em vista que a problemática do trabalho com o estudante com deficiência na escola regular se deu a partir das propostas de inclusão, o subtítulo que segue está dedicado ao delineamento do contexto histórico, social e político dos países em relação ao tema.

### 2.3 O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR NO BRASIL E NA ARGENTINA

O processo de pensar a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular tem, como qualquer outro processo humano, um caráter histórico. E ao longo dos séculos o modo como a deficiência foi compreendida passou por importantes mudanças. É relevante destacar, como aborda Aranha (1995) que as diferentes maneiras de conceber e de lidar com a pessoa com deficiência foram fortemente influenciadas pelos modos de produção e as mudanças históricas e sociais relativas à deficiência impactaram a escola.

Na antiguidade a deficiência era entendida como uma condição de sub-humanidade e o indivíduo com deficiência deveria ser eliminado por não corresponder aos ideais de perfeição. Uma pessoa com deficiência, nessa conjuntura, não seria um guerreiro, político, pensador, nem mesmo escravo, portanto, não teria motivos para viver. Já na idade média, com o fortalecimento do cristianismo a compreensão da deficiência a partir de uma ótica metafísica e religiosa, relacionada aos desígnios de Deus ou às ações demoníacas e por isso, o deficiente deveria ser acolhido ou padecer de práticas expiatórias (ARANHA, 1995).

A partir do Renascimento e evolução das concepções positivistas e médicas a deficiência passou a ser entendida como uma condição biológica e clínica. Sem dúvida, com o advento das convicções da Modernidade, os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade foram apregoados como valores universais (SUCHODOLSKI, 2002) e a proposta de contemplar as diferenças sob um novo ângulo foi disseminada. E foi em virtude dessa mudança de concepção sobre o sujeito, que houve uma modificação na percepção da deficiência e do espaço social que essa deveria ocupar.

No entanto, de acordo com Santos e colaboradores (2017), o século XIX, até início do século XX, foi marcado pelo entendimento da deficiência como uma condição primordialmente médica e biológica e, vale salientar que, as fronteiras entre a deficiência e doença mental estavam emaranhadas. Esse fato ocasionou um mal-

entendido que durou anos e, ainda hoje, deixa sua herança no sentido de que a pessoa com deficiência é, frequentemente, subestimada quanto suas condições cognitivas e sua capacidade de operar na realidade. Nesse cenário o tratamento dispensado à pessoa com deficiência não se caracteriza como um recurso terapêutico, pois é oferecido em instituições especializadas com a finalidade apenas de abrigá-las e assim, a segregação e o preconceito foram reforçados. Todavia, como sinalizam as autoras citadas anteriormente, a partir dos estudos de inteligência e as testagens classificatórias, o sistema de ensino passou a ser de certa forma, convocado a pensar e a se comprometer com a pessoa com deficiência.

Foi no período pós-segunda guerra, o momento no qual a humanidade, diante das barbáries cometidas em nome de uma suposta supremacia racial e de uma intenção de superioridade por parte de algumas nações, reuniu representantes de vários países e constituiu um documento que pudesse registrar as intenções do respeito e dos direitos iguais para todos: a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Mesmo assim, a concepção da deficiência como doença relacionando-se ao chamado modelo médico<sup>25</sup> prevaleceu até a década de 1990, quando o direito a ser incluído, passa a provocar estudos e a gerar um movimento na direção de uma real mudança de paradigmas em relação à pessoa com deficiência.

Então, a trajetória histórica da inclusão do estudante com deficiência se inicia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de dezembro de 1948, sendo um documento que inspira ainda, décadas depois, outros manifestos e orientações internacionais voltados à proteção do homem, enquanto espécie, e seus direitos.

No artigo 2, a referida Declaração diz: “todo ser humano tem capacidade para gozar dos direitos e das liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie [...] ou qualquer outra condição”.

A Educação<sup>26</sup> é um dos direitos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, configurando-se como obrigatória ao nível elementar. Essa

---

<sup>25</sup> Consideramos o modelo médico a concepção voltada à compreensão do estudante a partir de seu diagnóstico, apenas, com ênfase nas limitações.

<sup>26</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos utiliza o termo instrução ao invés de educação. Segundo Haydt (2006) o termo educar vem do latim *educare* e tem o sentido de que a educação é algo externo, dado à pessoa, sendo dependente assim, dos aspectos históricos e sociais. Todavia, *educare*, tem também o sentido relativo ao processo de conduzir forças internas à expressão. Em ambos os casos, o processo de educação se relaciona à formação do sujeito, social ou individual. Arroyo (1987, *apud* Junior, 2015) faz uma distinção entre educação e instrução. Para o autor, a educação é um direito que se consolida nas relações sociais e a instrução, o conhecimento, que em nosso sistema, serve à

garantia foi um pressuposto para outros documentos internacionais, que balizaram posteriormente, os documentos de cada país no que se refere ao direito à educação do estudante com deficiência na escola regular.

Em 1990, mais de quarenta anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos apregoar a Educação como um direito de todos, um número expressivo de crianças permanecia sem acesso à educação, milhões de adultos mantinham-se em condições precárias de alfabetização, consistindo esses em uma grande população à margem de conhecimentos e habilidades consideradas fundamentais à superação da pobreza e mobilidade social (UNESCO, 1990). Em virtude desse cenário, a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) veio reafirmar a indispensabilidade de se conclamar as nações do mundo a uma democratização do acesso à educação, como uma primeira condição para a viabilização desse direito. Uma primeira condição, mas não a única, pois a própria Declaração de Jomtien pressupõe que a educação, responsável por atender às necessidades básicas de aprendizagem, não acontece somente na escola, mas necessita do envolvimento da família e da comunidade.

Contudo, a educação pronunciada pela Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) é generalista ao referir-se a todos, uma vez que entre os excluídos estão povos marginalizados historicamente, mulheres, países subdesenvolvidos e pessoas com deficiência. Esses últimos, desde o advento da institucionalização que remonta ao século XVII, estavam relegados à atendimentos especializados e à segregação.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, que trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais foi, sem dúvida, um marco inegável para o fomento ao direito à educação integral e inclusiva para a pessoa com deficiência. Porém, as estratégias propostas pelas políticas a fim de democratizar a educação, atendem também aos princípios neoliberais de racionalização e gestão da educação (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011). E tal como afirma Santos (1997, p. 12), percebemos uma “tensão dialética entre regulação social e emancipação social”.

E, posterior à Jomtien, reunindo mais de 92 países, Salamanca trouxe à uso o termo *educação inclusiva*<sup>27</sup> como estratégia para o alcance do objetivo da educação para todos, sustentando que as escolas deveriam ser preparadas para atender “[...] à

---

prática e para o mercado de trabalho. Mas, segundo Arroyo (2002, p.40), “educar e instruir são atos éticos e políticos”.

<sup>27</sup> Grifo nosso.

todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p. 3).

Destacamos o fato de que, historicamente, houve uma diferenciação significativa entre Educação Especial e Educação Inclusiva. No Brasil, a discussão sobre a educação das pessoas com deficiência iniciou a partir dos anos de 1950, intensificando vinte anos depois (ROGALSKI, 2010). A Educação Especial foi durante muito tempo compreendida como o segmento responsável pela educação da pessoa com deficiência e acontecia em geral, em instituições de caráter associativista ou pertencentes ao terceiro setor e, como já mencionado, o termo e a concepção de Educação Inclusiva, são apresentados à sociedade pela Declaração de Salamanca (1994).

O chamado Enquadramento de Ação, que acompanhou a Declaração de Salamanca, propôs entre as Diretrizes para ação à nível nacional (UNESCO, 1994, p. 7), que os governos devem pensar políticas e formas de organização, bem como realizar *recrutamento e treino de pessoal*<sup>28</sup> para que os propósitos apresentados fossem alcançados. O uso de termos como os que estão em grifo, estranhos à Educação, nos remete ao movimento de mercantilização da Educação que vem se estabelecendo no Brasil, a partir da década de 1990, seguindo as orientações de organismos multilaterais, sob o argumento de uma otimização da administração dos recursos pessoais e financeiros aplicados na Educação, inspirados na lógica de mercado para que “eficiência, qualidade e equidade” sejam alcançados (PACHECO, 2008, p. 66). A partir dessas orientações e nesse contexto histórico e econômico, tanto Brasil como Argentina, passaram a ajustar a organização dos seus sistemas de ensino, sob a ótica da Educação Inclusiva.

A Lei de Educação Nacional Argentina em seu Capítulo VIII, artigo 42 define que “a Educação especial é a modalidade do sistema educativo destinada a assegurar o direito à educação das pessoas com deficiências, temporárias ou permanentes em todos os níveis e modalidades do sistema educativo (ARGENTINA, 2006)<sup>29</sup>”.

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases que rege a educação brasileira, a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Capítulo V, artigo 58, considera a Educação

---

<sup>28</sup> Grifo nosso.

<sup>29</sup> Texto original: “La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo”.

Especial uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Declaração de Salamanca pretendeu romper com a dicotomia entre Educação Especial e a Educação Inclusiva. A Educação Especial, como era entendida até a publicação do texto de Salamanca, agregava um tom de segregação no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a indicação da matrícula do estudante com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino provocou uma significativa reorganização da estrutura dos serviços educacionais, pois a Educação Especial passou a ser responsabilidade de todas as escolas, todos os professores e de diferentes segmentos sociais.

Outro impacto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi o de que ao defender a matrícula preferencialmente na rede regular, as famílias com condições financeiras puderam matricular seus filhos em escolas privadas, diminuindo de certa forma, a demanda da Educação Especial antes centralizada em instituições em mantidas pelo governo, associações ou terceiro setor.

No capítulo que diz respeito aos Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades Educativas Especiais, a Declaração de Salamanca (1994) orienta os países e organizações participantes a estruturar seus sistemas de forma a capacitar as escolas para atender a todas as crianças, desenvolvendo uma abordagem inclusiva.

E segue afirmando que:

A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais [...] não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma *estratégia global de educação*, e sem dúvida, de uma nova política social e econômica, o que implica numa *profunda reforma da escola regular*<sup>30</sup> (UNESCO, 1994, p. 4).

De acordo com Azevedo (2011), as organizações internacionais são peças chave na disputa de ideias e no delineamento de políticas e a implantação das mesmas. Embora a UNESCO seja a entidade que proclama os direitos à nível mundial, a voz que ecoa a partir dela, vem dos países reunidos para a reorganização e reestruturação do mundo capitalista pós-guerra. Portanto, há a defesa do direito à

---

<sup>30</sup> Grifo nosso.

educação e a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular, mas há também a propagação de uma preocupação com a escolarização e com o mundo do trabalho.

Dois aspectos a serem destacados da citação anterior são: a estratégia global de educação e a necessidade de uma profunda reforma da escola regular. Fica claro que a ação pela inclusão das minorias na escola, e dentre elas, as pessoas com deficiência, deveria alcançar grande parte dos países. A “profunda reforma” (UNESCO, 1994, p. 4) na escola regular, que se dá a partir do direito à educação, perpassa não somente por uma mudança relacionada à formação dos profissionais para o trabalho com o estudante com deficiência ou da compreensão da deficiência, mas implica na adoção de pressupostos gerenciais que viabilizem a otimização dos recursos e da administração da educação nos moldes neoliberais. Tais questões estão presentes na apresentação do contexto econômico e social, no qual as políticas educacionais e as políticas para a educação inclusiva são desenhadas.

Partindo das discussões suscitadas após a Declaração de Salamanca, em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, organizada pela ONU, no Artigo 1, definiu que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial [...]”. A mesma convenção, no Artigo 4 impele os governos à adoção de leis e outras vias que garantam que os direitos reconhecidos na Convenção sejam preservados. É reforçado no artigo 24 do referido documento, a ideia de que a pessoa com deficiência deverá ter acesso ao ensino inclusivo, de qualidade e gratuito, tendo igualdade de condições (ONU, 2006).

Tanto a Declaração de Salamanca, quanto a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências trazem em seus textos pressupostos relacionados à formação docente para o trabalho com o estudante com deficiências e esse tema será tratado no subtítulo que segue.

Os países participantes dessa pesquisa tiveram suas políticas influenciadas pelos documentos internacionais aqui apresentados brevemente. E a Declaração de Salamanca, no que se refere aos Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativa Especiais, no Enquadramento de Ações preconiza que “a cooperação internacional entre organizações governamentais e não governamentais, regionais e inter-regionais poderá representar um papel muito importante no apoio e na promoção das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 44).

Em vista disso, pesquisas que aproximam as realidades de países vizinhos, com semelhanças econômicas e históricas, são importantes no sentido de

compreender as realizações até o momento como também estimular a união de esforços a fim de que a educação inclusiva seja viabilizada com condições políticas, materiais e de formação dos docentes.

Dando aos documentos internacionais apresentados até aqui a sua devida importância no que diz respeito à movimentação que provocaram no âmbito social com relação à educação como um direito de todos, enfatizando que a pessoa com deficiência está contida no termo todos e levando em conta a sua colaboração na ampliação do debate sobre a necessidade de se pensar um projeto educativo inclusivo, é importante considerar, também, a interposição dos organismos internacionais nesses documentos e sua repercussão nas políticas dos países estudados, uma vez que:

O processo de transformação desenvolvido durante a década de 1990 se inscreve no processo de reforma do Estado e de descentralização, privatização e desregulação dos serviços sociais, encontrando pontos de coincidência com os processos de reforma estrutural que se implementaram em quase todos os países da América Latina (FELDFEBER; GLUZ, 2011, p. 341).

A década de 1990 é conhecida pelas reformas educacionais no âmbito dos países estudados e desde seu início o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento econômico e social (BIRD), instituição ligada à ONU, integrante do Banco Mundial, declarou o seu objetivo de combater a pobreza “a fim de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais para o Banco Mundial” (ALTMANN, 2002, p. 79). Ainda, segundo a autora, considerando a falta de condições financeiras dos chamados países em desenvolvimento e para investir na Educação, o Banco Mundial apresenta-se como um co-parceiro, oferecendo financiamentos acompanhados de rígidas regras e precondições. A ideia de base desses organismos apontava para a incapacidade do Estado em oferecer à população a administração e a oferta dos serviços necessários, e que por isso, os financiamentos internacionais se constituíam em alternativa financeira e as suas propostas gerenciais, como solução para as crises (BALL, 2005).

A preocupação em investir na área da Educação é compreendida quando atentamos para o cenário da expansão capitalista e do fenômeno da globalização, afinal, nessa configuração, o conhecimento é um recurso capaz de tornar o país

competitivo. Para o BIRD, a educação seria a ferramenta para dar aos pobres mais recursos e promover a mobilidade social (CORRAGIO, 1996 *apud* ALTMANN, 2002).

Sendo assim, se a Educação é uma medida de compensação social, as reformas educacionais da década de 1990 e os documentos internacionais que apontam para a necessidade da inclusão da pessoa com deficiência na escola regular ofertam acesso à educação como direito, mas também oportunizam a pessoa com deficiência uma escolarização básica, capacitando-a para atender ao mercado de trabalho. Desse modo, a pessoa com deficiência sendo escolarizada, se afasta da dependência do Estado num modelo de bem-estar social e, sobretudo, aproxima-se da perspectiva de geração de renda e maior autonomia econômica.

Segundo Naujorks e Possa (2014), os documentos internacionais universalizaram e globalizaram os trâmites educacionais, via influência nas políticas. As autoras afirmam que a escola se torna um dispositivo que regula e monitora a diversidade, uma vez que os documentos internacionais caracterizam a pessoa com deficiência e a escola ao acolher o indivíduo, de certo modo o enquadra nas configurações da deficiência. Também, por meio dos sistemas de senso é possível saber quem são os estudantes com deficiência, onde estudam e acompanhar o desenvolvimento de sua vida escolar. Ou seja, ao passo que os documentos possibilitam a inclusão, também definem quem pode ser incluído “as leis também se tornam importantes, pois produzem uma normalização das condutas no que se refere ao atendimento dos diferentes que precisam ser igualados e na sensibilização dos normalizados para a aceitação da diferença” (NAUJORKS; POSSA, 2014, p. 91).

A partir da compreensão da importância das políticas do ponto de vista social e também econômico, considerando-as como instrumentos de regulação da formação do professor à caracterização do estudante com deficiência e a regulação de sua inclusão no sistema educativo, foram analisados os seguintes documentos: a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; A Lei Brasileira de Inclusão, de 2015 e a Política Nacional de Educação especial na perspectiva inclusiva, de 2008. Os documentos argentinos estudados, que se relacionam às ordenações acerca do atendimento do estudante com deficiência é a Lei de Educação Nacional<sup>31</sup>,

---

<sup>31</sup> Texto original: Ley de Educación Nacional.

de 2006, o Informe Estadístico do Sistema Educativo Nacional<sup>32</sup>, publicado em 2017 e os Lineamentos Curriculares Nacionais para a Formação docente inicial<sup>33</sup> de 2007.

A seguir estão apresentadas as particularidades das políticas dos países pesquisados no que diz respeito à inclusão do estudante com deficiência.

### **2.3.1 A caracterização da educação para o estudante com deficiência no Brasil**

A fim de compreender como se configura a educação do estudante com deficiência no Brasil, essa pesquisa fundamentou-se nos três documentos oficiais mencionados anteriormente.

A partir da década de 1990 é percebida a interferência das organizações internacionais, atreladas ao Banco Mundial, em diferentes atividades políticas na América Latina e Caribe, sendo a UNESCO um dos principais organismos de articulação. O Brasil é um dos signatários de diversos documentos propostos por organismos internacionais e ao longo dos anos, denota tentativas de apropriar-se das indicações e orientações dos mesmos.

Com relação à organização da LDBEN de 1996, “[...] o projeto original surgiu por iniciativa da comunidade educacional que se encontrava fortemente mobilizada para assegurar, na Constituição e, em seguida, na LDB, suas propostas para a organização da Educação” (SAVIANI, 2016, p. 381).

A discussão da LDBEN inicia após a abertura política e tramita durante oito anos, em meio às discussões e disputas de diferentes grupos ideológicos, sofrendo a influência de movimentos sindicais e buscas por financiamento.

No que diz respeito a Educação Especial, a LDBEN de 1996 é modesta, sendo promulgada dois anos após a Declaração de Salamanca. No governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, não há política nacional para inclusão, nem recursos financeiros para tal, embora a LDBEN contemple um artigo específico sobre a Educação Especial e a apresente como modalidade a ser oferecida preferencialmente na rede regular (BRASIL, 1996). O presidente Fernando Henrique Cardoso era adepto ao modelo neoliberal, compactuando com as propostas do Banco Mundial e segundo Silva (2003), o governo desconsiderou o debate da sociedade, não destinando tempo e ações para ouvir os diferentes segmentos sociais, e colocou num

---

<sup>32</sup> Texto original: Informe Estadístico del Sistema Educativo Nacional

<sup>33</sup> Texto original: Lineamentos Curriculares Nacionales para la Formación docente inicial.

primeiro plano os argumentos apresentados pelos técnicos externos, a fim de atender às especificações internacionais, garantindo apoio financeiro ao Brasil.

Todavia, em confluência com a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), no Capítulo V, Artigo 58, aponta para a preferência da matrícula do estudante com deficiências na rede regular de ensino. Essa inclusão se constitui em um direito garantido à pessoa com deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), no Capítulo IV, artigo 27, apregoa que “a Educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida [...]”.

No Brasil, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reconhece a importância dos documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e sua influência na elaboração de políticas públicas, e está alinhada com a educação inclusiva. E ao longo das últimas duas décadas o Brasil criou programas que favorecessem a “[...] transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos [...]” (BRASIL, 2008). Notamos que somente doze anos após a publicação da LDBEN, sob um governo de características de centro-esquerda, é que surge uma política voltada para a pessoa com deficiência. Podemos inferir que isso se deve ao tempo dedicado a maturação das políticas, da escuta às repercussões das mesmas na prática educativa e demais segmentos da sociedade, bem como, o direcionamento político com o objetivo de estender a garantia dos direitos às minorias.

Entendemos que no cenário brasileiro a pessoa com deficiência tem o direito à educação, garantido por meio de escolas inclusivas, que consistem em escolas regulares que atendam esse estudante. Ainda assim, o apelo às escolas regulares para tornarem-se inclusivas é um desafio, uma vez que deve considerar as necessidades de todos os estudantes.

Os documentos estudados apontam para diferentes elementos envolvidos no processo de tornar a inclusão na rede regular de ensino possível, por meio, por exemplo, do atendimento educacional especializado, porém, expressam também a importante necessidade de formação dos profissionais da educação a fim de capacitá-los para realizar a flexibilização e adaptação de currículo e materiais pedagógicos, por exemplo, a fim de atender às especificidades dos estudantes com deficiência.

O que se observa é que, segundo Carvalho (2006), embora a escola brasileira tenha uma tradição elitista e excludente, por força dos documentos internacionais as nações necessitaram organizar suas forças políticas no sentido de atender ao apelo à diversidade e do respeito às diferenças, como característica dos novos tempos. Mas, para além das determinações legais, a abertura da escola e sua redefinição como um espaço de inclusão, perpassa primeiro por uma mudança na compreensão dos direitos e possibilidades da pessoa com deficiência.

O contexto atual da inclusão do estudante com deficiência na escola regular é preocupante, uma vez que o movimento que garantiu a matrícula na rede regular de ensino resultou no sucateamento das instituições especializadas que se mantêm, não raramente, a partir de parcerias público privadas e organizações não governamentais. Além disso, diante da onda neoconservadora que vem afetando diversos países, e, ao que parece, chegou ao Brasil, as diferenças e a diversidade têm sido tratadas novamente como algo negativo, pejorativo e prejudicial. Temos na Educação e nos seus atores a possibilidade da mobilização social, para que juntamente com a comunidade, seja possível a luta pela garantia dos direitos, pois, como disse Freire (2018, p. 71), “os homens se libertam em comunhão” e isso nos leva à reflexão de que a construção da democracia, da liberdade e da justiça social é uma tarefa coletiva, que pode iniciar a partir da escola.

### **2.3.2 As políticas argentinas e o estudante com deficiência na escola regular**

Para nortear a compreensão de como a inclusão do estudante com deficiência é pensada no sistema educacional argentino, utilizamos como referência a Lei de Educação Nacional<sup>34</sup> 26.206/2006, a LEN, o Informe estatístico do Sistema Educativo Nacional<sup>35</sup>, publicado em janeiro de 2017 pelo Ministério de Educação e Desporto da Argentina que contém dados relativos à educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente<sup>36</sup>, de 2007, conforme havíamos mencionado anteriormente.

A LEN argentina, de 2006 se caracteriza pela necessidade de:

---

<sup>34</sup> Texto original: Ley de Educación Nacional.

<sup>35</sup> Texto Original: Informe Estadístico do Sistema Educativo Nacional.

<sup>36</sup> Texto original: Lineamentos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

O Estado nacional ocupar um papel proativo, como principal responsável pelo direito ao acesso e permanência no sistema educativo de todos os setores sociais, sublinhando a necessidade de prevenir e combater a reprodução das desigualdades de origem (VIDAL e GVIRTZ, 2009, p. 115).

As discussões para a promulgação da LEN argentina, deram-se num contexto econômico e político diverso daquele observado no Brasil, isso porque, caminhando em direção oposta ao gerencialismo, o Estado argentino vê-se como o legítimo encarregado de oferecer educação à sociedade.

De acordo com Castro (2007), a aprovação da Lei Educacional argentina se deu a partir de discussões propostas pelo Ministério da Educação, que realizou diversas consultas a sociedade antes que o projeto de lei fosse enviado ao parlamento. Esse processo se reflete numa lei detalhada, que somada ao sistema de administração descentralizada em províncias, não tem emendas posteriores frequentes, como no caso da LDBEN brasileira.

A promulgação da LEN argentina se “constitui num ato simbólico de mudança de rumo e expressão no campo educativo e quebra do consenso reformista dos anos de 1990” (FELDEFEBER; GLUZ, 2011, p. 346). Isso em razão de que, o enfoque neoliberal das reformas da década de 1990 e as respectivas leis promulgadas nesse período trouxeram um caráter administrativo e empresarial à educação, afastando-se das preocupações pedagógicas e restringindo a oferta de vagas no ensino inicial e médio, por exemplo (GARCIA, 2015). Mas, como observamos no texto da citação de Vidal e Gvirtz (2009), o Estado Argentino apresenta um movimento de resistência ao Estado Mínimo proposto pelo neoliberalismo, reafirmando a responsabilidade do Estado na garantia dos direitos.

No capítulo II da LEN, que trata das Finalidades e Objetivos da Política Educativa Nacional, é possível, no Artigo 11, alínea e, constatarmos a preocupação com a garantia da inclusão educativa por meio de “políticas universais, estratégias pedagógicas e a designação de recursos que deem prioridade aos setores menos favorecidos da sociedade<sup>37</sup>”. A Argentina considera que inclusão é a possibilidade de que todas as pessoas, de modo igualitário, tenham acesso à educação de qualidade.

Ainda no Artigo 11, na alínea n, a Lei nº 26.206 se propõe a “oferecer às pessoas com deficiência temporária ou permanente, uma proposta pedagógica que

---

<sup>37</sup> Texto original: “Políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”.

lhes permita o *máximo desenvolvimento*<sup>38</sup> de suas possibilidades, a integração e o pleno exercício de seus direitos” (ARGENTINA, 2006)<sup>39</sup>. Fica firmado assim, ainda que de modo subentendido, o compromisso do trabalho do pedagogo e da escola, a fim de reconhecer a condição da pessoa com deficiência, compreendendo suas potencialidades para oferecer mediações, atividades e materiais que lhe proporcionem chegar ao total desenvolvimento, dentro de suas possibilidades.

A LEN argentina apresenta uma proposta ambiciosa com relação ao trabalho com o estudante com deficiência, pois assume o compromisso de permitir o máximo desenvolvimento da pessoa com deficiência. Diante dessa situação, cabe questionar como na prática isso acontece e se a formação de pedagogos está em consonância com essa intenção.

Nesse mesmo trecho observamos o uso da expressão integração e como será discutido na Análise dos Dados, existem diferenças conceituais entre integração e inclusão. Isso posto, pensamos sobre o impacto desses diferentes conceitos na viabilização do trabalho com o estudante com deficiência. Na concepção argentina, segundo Pereira (2019, obra no prelo), “a Educação Especial e Educação inclusiva se diferenciam em suas finalidades, contudo complementam-se para tornar o acesso à educação das pessoas com deficiência, algo legítimo”. Logo, a inclusão se configura em algo amplo, que abrange diferentes minorias em situação de desigualdade de direitos, enquanto que integração, para o sistema argentino, seria a viabilização das práticas inclusivas, atendendo, também ao estudante com deficiência.

Assim como no Brasil, segundo o que consta no Cap. VIII que trata da Educação Especial, a Lei Educacional Nacional Argentina, no artigo 42, entende que a Educação Especial é uma modalidade destinada a garantir o direito à Educação para a pessoa com deficiência. E tal qual no Brasil, a Educação Especial se estabelece por meio da Inclusão Educacional.

No artigo 44 da Lei argentina, lê-se que ao Estado, considerando a autonomia das províncias e da Cidade Independente de Buenos Aires, cabe possibilitar ao estudante com deficiência acesso aos diferentes saberes, contar com pessoal devidamente capacitado que trabalhe em equipe com os professores da escola

---

<sup>38</sup> Grifo nosso.

<sup>39</sup> Texto original: “Brindar las personas con discapacidades temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

regular. A alínea c, refere-se a outros aspectos envolvidos na garantia do direito à inclusão do estudante com deficiência “assegurar a cobertura dos serviços educativos especiais, o transporte, os recursos técnicos e materiais necessários para o desenvolvimento do currículo escolar<sup>40</sup>” (ARGENTINA, 2006). Tal menção fortalece a ideia apresentada no decorrer da discussão sobre a formação inicial, no sentido em que, para além das políticas de formação, são necessárias políticas que garantam à pessoa com deficiência os atendimentos na área da saúde, transporte e alimentação. Podemos ter pedagogos capacitados para o trabalho com o estudante com deficiência, mas é preciso que esse estudante receba todos os demais atendimentos necessários para seu pleno desenvolvimento.

Isso porque para que o pleno exercício do direito à educação e da matrícula na escola regular, são necessárias condições de ordem material, tais como recursos para adaptação de materiais pedagógicos e acessibilidade arquitetônica. Nas alíneas d e e da Lei de Educação Nacional argentina, há menção, respectivamente, ao compromisso em garantir a continuidade da formação do estudante com deficiência e a garantia da acessibilidade física nas escolas, comprometendo-se então com os demais aspectos implicados no processo de inclusão.

No artigo 45 da LEN é dada atenção ao fato de que a orientação “da melhor trajetória escolar para o aluno com deficiências<sup>41</sup>” é de responsabilidade do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia em acordo com o Conselho Federal de Educação, mas os critérios e como se dará esse processo não se encontram especificados nessa lei.

Por fim, lemos no artigo 92 da Lei nº 26.206, que versa sobre a Educação Nacional argentina, uma preocupação com o fortalecimento dos laços com os países vizinhos, quando na alínea é mencionado que os conteúdos curriculares comuns a serem trabalhados em todas as diferentes jurisdições, devem considerar “o fortalecimento da perspectiva regional latino-americana, particularmente da região do MERCOSUL<sup>42</sup>” (ARGENTINA, 2006), corroborando com os propósitos de nosso trabalho.

---

<sup>40</sup> Texto original: “Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar”.

<sup>41</sup> Texto original: “Para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los alumnos/nas con discapacidades”.

<sup>42</sup> Texto original: “El fortalecimiento de la perspectiva regional latino-americana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad”.

O Informe Estadístico do Ministério da Educação e Desporto da Argentina<sup>43</sup> (2017), caracteriza o sistema educativo argentino, publicando seus principais dados. O citado documento reforça a ideia da Educação Especial como “a modalidade do sistema educativo destinada a assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência [...] em todos os níveis e modalidades do sistema educativo<sup>44</sup>” (ARGENTINA, 2017, p. 9).

Concluído esse breve reconhecimento da Lei Educacional argentina, podemos inferir que a lei promulgada em 2006 traz consigo a representatividade de uma mudança no modo de compreender a educação no país. Há uma reafirmação da importância do papel do Estado na oferta e garantia de uma educação para todos e na contramão das reformas neoliberais que apregoam a descentralização controlada pelo Estado, a Lei Educacional Argentina valoriza a autonomia dos sistemas e instituições num ensaio de gestão participativa, e também considera conhecimento e informação como essenciais para o desenvolvimento econômico e justiça social:

Em síntese, se tem dado passos, mas ainda resta muito para atravessar no processo de identificar e responder à diversidade de necessidades de todas as crianças e jovens para que tenham as mesmas oportunidades de aprender (GARCIA, 2015, p. 14-15).

Ao final desse capítulo entendemos que há uma aproximação nas legislações educacionais do Brasil e da Argentina, no que se refere ao atendimento do estudante com deficiências no sentido de que ambas privilegiam a inclusão deste na rede regular de ensino, afinadas aos documentos internacionais que se refletem também no que diz respeito à formação inicial do professor para o trabalho com o estudante com deficiência, embora ainda de forma pouco consistente e objetiva. Quanto à formação inicial, a principal diferença entre os dois países, é que a Argentina mantém a especialização em Educação Especial, subdividida em áreas específicas, como apresentaremos no capítulo três.

O objetivo desse subtítulo foi estudar as políticas, mas uma vez que essas conduzem as estratégias para o atendimento do estudante com deficiência e a formação inicial do professor, é importante destacar com fins de análise, que os contextos políticos e sociais nos quais as leis educacionais do Brasil e da Argentina

---

<sup>43</sup> Texto original: Informe Estadístico del Ministerio del Educación Y Deportes.

<sup>44</sup> Texto original: “Es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad [...] en todos los niveles y modalidades del sistema educativo”.

foram promulgadas, são distintos. Enquanto que a LDBEN brasileira, de 1996 se constitui em um documento que atende em grande parte, aos preceitos neoliberais, a Lei Educacional Argentina, promulgada em 2006, reflete um tempo de transformações políticas, no qual, várias nações da América Latina estavam sob a presidência de representantes de centro esquerda e o Estado se apresenta com vantagens para o sistema (GARCIA, 2015) retomando, em partes, a sua centralidade e responsabilidade pela garantia dos direitos à população.

Há um ponto comum entre as políticas estudadas e mencionando novamente Naujorks e Possa (2014), salientamos que as autoras apontam para o fato de que os dispositivos legais no Brasil são as diretrizes para identificar e também classificar os sujeitos com deficiência e com direito de ir à escola. Na Argentina entendemos que existe uma avaliação das condições do sujeito para que seja incluído na escola regular, mediante observância de condições para que permaneça em processo de desenvolvimento, não sendo esse o caso, existem outras possibilidades para seu atendimento por meio de instituições especializadas e serviços. No Brasil, a Política Brasileira de Educação na Perspectiva Inclusiva (2008) apresenta, por meio dos comportamentos definidores, quem são os estudantes considerados público alvo da Educação Especial a ser ofertada preferencialmente na escola regular, sendo que o Atendimento Educacional Especializado é o recurso oferecido para o suporte necessário. Por fim, em ambos os países estudados, as políticas é que determinam quais os sujeitos serão incluídos, variando como se dará a inclusão. E embora as políticas garantam a educação como um direito de todos, se configuram em formas de o controle social.

Outro aspecto a ser reiterado é o de que a garantia ao acesso ao estudante com deficiência na escola regular não é suficiente para que sua inclusão no sistema educacional e nos processos de ensino aprendizagem se efetivem. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em seu texto que apresenta a Estrutura de Ação em Educação Especial, no parágrafo 46, ressalta a importância das universidades para a Educação Especial, seja por meio de pesquisa, desenvolvimento de programas como também, na formação de professores.

Com relação ao tema da formação inicial dos professores é preciso repensar o currículo a fim de contemplar a diversidade, mas somado a isso, necessitamos de uma formação que promova a reflexão e a ruptura com preconceitos e estigmas relativos

à pessoa com deficiência, que ainda estão presentes no contexto social e cultural da América Latina.

O currículo da formação inicial de professores necessita ser adequado à proposta da inclusão educativa, proporcionando disciplinas que atendam aqueles que por muito tempo foram distanciados da escola e que estiveram ausentes dos conhecimentos, saberes e práticas educativas.

Garcia (2013) defende a ideia de que uma escola regular somente será eficaz no sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades especiais se professores e todos os demais integrantes da escola forem preparados para atendê-los de forma adequada. Não se trata de uma condição única para a inclusão, mas de uma condição primordial.

Contudo, de acordo com Nóvoa (2009), a formação não é apenas uma teoria a ser colocada em prática. O autor aponta para o fato de que o conhecimento adquirido deve ser reelaborado, num movimento de “transposição didática” (NÓVOA, 2009, p. 35), menciona também, uma transferência deliberativa, que se trata de uma reelaboração da teoria, de modo que o professor, a partir de sua formação, seja levado a buscar respostas para os dilemas pessoais, sociais e culturais.

Diante das discussões propostas sobre o tema da formação inicial docente, finalizamos esse capítulo compreendendo que, como afirma Romanowski (2007, p. 16) “o processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento histórico”. A formação inicial do professor é um importante fator para o sucesso da inclusão, é também a base da constituição da profissionalidade docente e deve ser entendida como um processo que se dá dialogicamente entre sujeito e coletivo, entre escola e sociedade. Sendo um movimento dinâmico e que deve estar permanentemente no centro das discussões e pesquisas na área educacional.

No que diz respeito à formação dos pedagogos, no capítulo que segue, serão apresentadas as instituições objetos de investigação desse trabalho, os panoramas históricos e os currículos dos cursos, com o objetivo de estabelecer relações entre as políticas, a inclusão da pessoa com deficiência e formação de professores.

Quanto às políticas de formação de professores que serão fundantes para a compreensão dos materiais levantados na estruturação do próximo capítulo, destacamos a LDBEN (1996) brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

formação inicial em nível superior (2015), a LEN (2006) argentina e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente inicial<sup>45</sup> (2007).

Consideramos que os documentos internacionais impulsionaram a criação de novas legislações e a reformulação de outras, que orientam as políticas de formação docente nos países estudados. No Brasil, as repercussões estendem-se aos dias atuais e nessa dinâmica podemos perceber a relação dialética entre as políticas de formação docente e as mudanças sociais e culturais, dentre elas o significado que a sociedade atribui às pessoas com deficiência. A influência dos referidos documentos, principalmente no Brasil, vai sendo delineada de modo mais consistente a cada lei, diretriz ou política afirmativa. No contexto argentino, a lei maior da educação denota ter abarcado os principais aspectos relativos à formação docente para o trabalho com o estudante com deficiência, contudo, compreendemos que a manutenção de uma habilitação específica para o trabalho com o estudante com deficiência pode reforçar a tendência do professor do ensino regular em não se perceber como responsável por esse estudante.

Ao final desse capítulo alcançamos os objetivos de caracterizar as políticas de inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional do Brasil e da Argentina e, de identificar as leis que norteiam a formação inicial do professor no Brasil e na Argentina com ênfase na formação para o trabalho com o estudante com deficiência. Concluímos essa etapa inferindo que estudos que aprofundem as relações dialéticas existentes nas políticas e práticas da formação inicial docente no Brasil e Argentina, bem como América Latina, ainda se mostram necessários, uma vez que são depositadas expectativas no trabalho docente no ensino regular, a fim de que se supere a exclusão das pessoas com deficiência.

Passaremos para uma aproximação à história das instituições pesquisadas e a identificação das disciplinas contempladas no curso de Pedagogia da UFSC e seu equivalente na UNC, que guardam relação com a formação do graduando para o trabalho com estudantes com deficiência, bem como o conhecimento das ementas dessas disciplinas.

---

<sup>45</sup> Texto original: Lineamentos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial.

### **3 O CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFSC (BRASIL) E DA UNC (ARGENTINA) PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR**

*A Educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.  
Paulo Freire*

Ao longo de toda a história da humanidade, diferentes grupos pensaram formas diversas, pelas quais o conjunto de conhecimentos acumulados, cultural e historicamente, seriam transmitidos às gerações mais jovens.

Desde o Pedagogo escravo, da filosofia do educador Sócrates e os Sofistas (TARDIFF; GAUTHIER, 2013), vivenciando o desenrolar da história e seus revezes políticos e bélicos, a humanidade ascendeu à Idade Média sustentada pelo teocentrismo, e tanto a educação quanto os educadores da época (e quaisquer outras áreas de estudo) ficaram atrelados à igreja e às determinações metafísicas. O conhecimento foi enclausurado nos mosteiros e abadias, onde apenas clérigos e nobres tinham acesso ao patrimônio cultural da humanidade por meio do domínio da leitura e da escrita. E as escolas surgem com o objetivo de “converter alunos ao cristianismo” (TARDIFF; GAUTHIER, 2013, p. 104).

O Renascimento suscitou o rompimento com a igreja católica em diferentes âmbitos de conhecimento, atuação e vivência humanas, e foi fundamental para que um esboço de concepção de Educação e de Professor fosse desenhado. Nessa época surge a reflexão sobre “[...] o método, isto é, a pedagogia. Por Pedagogia entendemos aqui, a codificação de certos saberes próprios ao docente [...]” (TARDIFF; GAUTHIER, 2013, p. 105).

Essa rápida recapitulação da trajetória histórica da escola e da Pedagogia foi apresentada a fim de que possamos alinhar o entendimento de que a organização dos processos educativos nos países estudados, Argentina e Brasil, se deu justamente a partir da atividade de clérigos à serviço de suas coroas e de sua crença religiosa. Todavia, no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino superior, isso se deu em momentos históricos significativamente diferentes, como será apresentado a seguir.

O primeiro colégio fundado na colônia brasileira foi o Colégio Central da Bahia em 1550. Para aqueles destinados a vida religiosa, o colégio oferecia cursos equivalentes ao curso superior nas áreas de Teologia e Ciências Sagradas (SOUZA, 1996). Para os homens ocupados com a vida secular, a possibilidade de cursar uma universidade estava no continente europeu.

No Brasil, as convicções iluministas foram expressas por meio da secularização que teve início em 1759 com a expulsão dos Jesuítas do Brasil e pela adesão às reformas por parte de seminários e colégios sob responsabilidade de outras ordens religiosas. A educação nesse período é estatizada, ainda que de forma morosa, e o Estado passa a controlar o ato de ensinar.

Durante o período que antecedeu a república, o modelo francês foi adotado, mas não o ideal iluminista de Educação, pois a coroa brasileira almejava um despotismo esclarecido, ou seja, pessoas educadas que se mantivessem obedientes ao rei e seu governo, e por isso, havia grande resistência com relação à implantação de universidades na colônia, fato que ocorreu apenas após a vinda da Corte para o Brasil em 1808, com o objetivo de oferecer formação aos nobres e administradores (SOUZA, 1996). Desse modo, compreendemos que, por tradição histórica, a universidade brasileira é voltada à elite detentora de poder e por isso também, privilegiada com o conhecimento formal.

Desde o Brasil enquanto colônia de Portugal, à chegada da República no Brasil, a Educação, no movimento das variações políticas, conheceu uma maior autonomia do ensino, maior liberdade de credo religioso, o estímulo à prática de diferentes propostas pedagógicas (humanistas e positivistas), a obrigatoriedade e gratuidade do ensino e a valorização da prática na formação de professores e estudantes. A Educação, nesse tempo, almejava ser capaz de atender às demandas da sociedade pós-revolução industrial (SAVIANI, 2013). Assim, o projeto educativo brasileiro foi se aproximando dos ideais laicos no século XIX, *pari passu* às mudanças políticas, econômicas e sociais.

Por seu turno, no que concerne a história da educação na Argentina, as leituras apontam para o fato de que “os espanhóis se instauraram como os únicos com o direito de educar, tarefa que identificavam com a evangelização<sup>46</sup>” (PUIGGRÓS, 2003, p. 27). Durante anos após a conquista, houveram discussões catedráticas sobre a

---

<sup>46</sup> Texto original: “Los españoles se instauraran a sí mismos, como los únicos con derecho a educar, tarea que identificaban con la evangelización”.

cultura indígena, discussões que tinham como pauta, inclusive, a possibilidade de considerar o indígena humano ou não.

Inferimos, a partir das literaturas pesquisadas, que na época da colônia havia a influência de duas correntes educativas: a corrente do Norte e da região do Prata. Córdoba era considerada o centro da corrente do Norte, originária do Peru, influenciada pela monarquia Áustria<sup>47</sup>, que era caracterizada pelo autoritarismo, pela aversão às reformas e mantinha-se distante das ideias renascentistas (SOLARI, 1991). Essa monarquia mantinha um estreito e sólido vínculo com a igreja católica e assim se estabeleceu no período de conquista e colonização da América.

Ainda de acordo com Solari (1991), os professores da corrente do Norte eram membros da Companhia de Jesus, submetendo a cultura à “rigidez confessional e teológica<sup>48</sup>” (SOLARI, 1991, p. 7). Assim, a ação educativa proposta pela Espanha, tinha como objetivo principal o ensino e a propagação da fé religiosa.

Em 1503, um documento denominado *Real Cédula*<sup>49</sup> determinou que se “fizesse uma casa onde duas vezes por dia, fossem reunidas as crianças do povoado, e o sacerdote lhes ensinasse a ler, escrever e a doutrina cristã<sup>50</sup>” (SOLARI, 1991, p. 12). Coube então aos religiosos a tarefa de educar e por isso, as primeiras escolas surgiram nos conventos, de forma gratuita. As escolas particulares apareceram nas primeiras décadas do século XVII, quando, ainda de acordo com Solari (1991), um interessado solicitava ao prefeito e esse autorizava que um laico, custeado pelas famílias das crianças, ensinasse, num espaço cedido pela prefeitura.

Segundo Puiggrós (2003), em 1552 a chamada Junta de Prelados de Lima recomendou que aos índios fosse ensinado a ler, escrever, contar e o conhecimento da fé cristã, sendo esses os fundamentos para o fortalecimento da nação. Por essa razão, a educação Argentina da colônia é orientada pela chamada “Pedagogia da Evangelização<sup>51</sup>” (SOLARI, 1992, p. 18).

A laicização da educação argentina se dá a partir da dinastia dos Bourbons e em 1767 os religiosos são expulsos das colônias espanholas, pelo rei Carlos III, que abre as portas da Espanha e suas colônias para o pensamento moderno.

---

<sup>47</sup> Que diz respeito ao governo do rei espanhol Felipe II.

<sup>48</sup> Texto original: “rigidez confesional y teológica”.

<sup>49</sup> Termo utilizado em espanhol devido à dificuldade de tradução sem comprometer o sentido do mesmo.

<sup>50</sup> Texto original: “hacer una casa donde dos veces por día se juntasen los niños de cada población, y el sacerdote les enseñase a leer, escribir y la doctrina cristiana con mucha caridad”.

<sup>51</sup> Texto original: “Pedagogía de la Evangelización”.

A educação superior na Argentina surgiu na época em que ainda era uma colônia espanhola, no século XVII e remonta ao Colégio Máximo, fundado em Córdoba, em 1613, pelo Padre Diego de Torres e pelo bispo de Córdoba de Tucumán, Frei Fernando de Trejo e Sanabria (SOLARI, 1991).

Solari (1991), narra que há poucas informações sobre os primeiros anos de funcionamento do Colégio Máximo, mas relata que em 1624, o Papa Gregório XV autorizou os Jesuítas, a conferir diferentes titulações ao longo de dez anos de estudo. Essas titulações poderiam variar, conforme os anos de estudo, de bacharel a doutor.

A Universidade Nacional de Córdoba, que compõe o campo de investigação nesse trabalho, foi fundada ainda em 1621. O pensamento espanhol em relação à Educação, muito divergia dos princípios da coroa de Portugal, pois demonstrava:

[...] a preocupação de que saberes e ensinamentos tinham lugar próprio e que as principais áreas coloniais espanholas deveriam ter seus núcleos para os conhecimentos importantes da época, como teologia, filosofia e normas jurídicas (NETO, 2011, p. 62).

E de acordo com Flachs (2006), desde o início da colonização espanhola, houve uma preocupação com a instalação das chamadas casas de estudo. O estabelecimento da Universidade de Córdoba no centro da Argentina, reforça a ideia de que para a Espanha, o ensino e a escola foram considerados ferramentas importantes na instauração de uma colônia forte e estruturada.

Outro diferencial da Argentina no delineamento do contexto histórico do ensino superior é o fato de que a expansão das matrículas se deu no período peronista, entre 1944 e 1955 com a adoção de políticas de ingresso irrestrito, enquanto que no Brasil, e outros países da América latina, foi somente no final da década de 1960 que o número de matrículas cresceu em função da necessidade de se formar mão de obra para atender às demandas do desenvolvimento industrial da época (KLEIN; SAMPAIO, 1994).

Desse modo, podemos constatar que os propósitos da Educação nos países estudados são semelhantes em suas origens, ligadas às denominações religiosas católicas e suas campanhas de evangelização, mas passam a divergir ao longo da história em seus propósitos. Isso porque na Argentina a educação é considerada um meio de crescimento e consolidação social, enquanto que no Brasil, desde a chegada dos Jesuítas, o papel da Educação seria o de preparar mão de obra.

Assim, expostas as noções históricas acerca dos contextos nos quais nasceram as instituições de ensino superior no Brasil e na Argentina, esse terceiro capítulo foi estruturado com o objetivo principal de apresentar a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Brasil e a Universidade Nacional de Córdoba (UNC), na Argentina. Os subtítulos a seguir trazem uma visão geral da UFSC e da UNC bem como os currículos dos cursos pesquisados. Ambas as universidades escolhidas se constituem em instituições de referência em seus países e na região sul da América Latina, e tanto as razões para serem consideradas dessa forma e os principais aspectos de sua história, serão apresentados no subtítulo que segue.

De acordo com Andrés (2010), no ano de 1991, os ministros da Educação dos países do MERCOSUL, assinaram um protocolo de intenções com a finalidade de criar um grupo específico de trabalho, a partir da tônica da Educação, como um dos aspectos fundamentais para o processo de integração dos países envolvidos. A mesma autora salienta que, entre os resultados esperados até o ano de 2010, estaria a criação de “instâncias de reflexão e intercâmbio de metodologias e propostas para atenção dos alunos com necessidades educativas especiais, favorecedoras de sua inclusão nos sistemas de ensino realizados” (ANDRÉS, 2010, p. 28).

O estudo da formação inicial do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência, desenvolvido a partir dos currículos dos cursos das instituições pesquisadas, se propõe a colaborar com essa proposta de integração, disseminação e parcerias em relação à produção de conhecimentos e sua aplicação na área da pesquisa educacional e formação docente.

### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) E DO CURSO DE PEDAGOGIA

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem sua sede na cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, na região Sul do Brasil. Além da sede, é constituída por campi em outras quatro cidades do estado, a saber: Joinville, na região norte; Curitibanos, na região central de Santa Catarina; Araranguá, no sul do estado e Blumenau, na região do Vale do Itajaí. Estima-se que mais de 70 mil pessoas façam parte da comunidade da UFSC (UFSC, 2019).

Segundo Neckel e KÜchler (2010), a Universidade Federal de Santa Catarina foi criada pela Lei nº 3849, de 18 de dezembro de 1960. No entanto, é chamada de UFSC oficialmente, a partir da Lei nº 4759, de 20 de agosto de 1965.

Uma jovem instituição, com seus 58 anos de funcionamento, a UFSC se constitui em um marco do movimento pela educação superior não somente em Santa Catarina, mas em todo o Brasil, porque centralizou cursos superiores numa região distante da capital brasileira e dos grandes centros, numa época em que o acesso ao conhecimento e a formação dos trabalhadores da região sul do Brasil era limitada, inclusive no que diz respeito aos trabalhadores da educação.

O chamado Centro de Educação (CED) originou-se vinculado à Faculdade Catarinense de Filosofia, na década de 1950, todavia, o curso de Pedagogia foi autorizado somente em 1960, “o que representou efetivamente o início das licenciaturas no estado de Santa Catarina” (SCHEIBE; BAZZO, 2006, p. 1510).

O Decreto-Lei nº 1190/1939 cria os Cursos de Pedagogia no Brasil, e ainda segundo Neckel e KÜchler (2010, p. 228), a Universidade Federal de Santa Catarina foi a primeira instituição a implantar um Curso de Pedagogia no estado, que à época, tinha como objetivo “[...] a formação de docentes, para atuar nos cursos normais e nos de formação técnico educacionais” e representou o início das licenciaturas no estado (SCHEIBE; BAZZO, 2006).

Ao estudarmos a história da UFSC, um fato que não se pode deixar de mencionar é o quanto a dinâmica histórica envolve os movimentos educacionais de forma indissociável. Santos e Cerqueira (2009, p. 2) relatam que “[...] os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais, influenciaram, em maior ou menor grau, a trajetória da instituição universidade [...]”.

E de fato, os muitos diferentes momentos políticos, econômicos e sociais se refletem na própria história da instituição desde sua fundação, causando agitação no mercado imobiliário de Florianópolis ao propor uma cidade estudantil na Trindade ou quando, durante o regime militar, a Educação ganha destaque bem como a formação de professores, uma vez que, de acordo com a proposta do regime, a escola organizada sob os moldes empresariais, possibilitaria a superação das dificuldades e mazelas econômicas e sociais, sob o estandarte da Educação, que prepararia as massas para o processo político (KUENZER; MACHADO, 1982).

Levando em conta que uma das intenções desse trabalho é fomentar um intercâmbio de informações entre os países da América Latina, uma informação que

merece destaque é de que, ao completar 35 anos, em 2015, a UFSC desenvolveu diferentes atividades culturais com o objetivo de incentivar a proximidade de Santa Catarina com o Brasil e com a América Latina, movimento esse que resultou na chamada Escultura do Abraço<sup>52</sup>.

Quanto ao curso de Pedagogia da UFSC, entendemos que ao longo dos seus anos, esse ajustou-se às mudanças políticas no âmbito da Educação, da ditadura ao neoliberalismo, mas sem perder de vista o compromisso com a formação do professor como “[...] um sujeito histórico que deve dominar as bases epistemológicas de seu campo específico de atuação [...]” (UFSC, 2013, p. 3), conforme destaca o atual Projeto Pedagógico do Curso.

Em conformidade com o relato que consta da apresentação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia (UFSC, 2013), o documento resultou de cerca de um ano e meio de debates e discussões envolvendo diferentes segmentos do curso, a partir das articulações de um grupo de trabalho específico do Colegiado, denominado GT (Grupo de Trabalho) Reforma, que conduziu, entre maio de 2006 e final do ano de 2007, encontros semanais e assembleias a fim de discutir e construir a Matriz Curricular resultante dos debates e que acompanha o Projeto Pedagógico estudado.

A despeito das alterações que se fizeram necessárias após a promulgação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio dos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 3/2006 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2006 e que serão apresentadas no subtítulo que trata dos currículos das instituições estudadas, o acesso ao curso permanece ocorrendo por concurso vestibular, na forma de ingresso único (UFSC, 2013) e o objetivo do curso, ficou definido da seguinte maneira:

O curso de Pedagogia da UFSC, sob forma de licenciatura plena formará PEDAGOGOS<sup>53</sup> para atuar no Magistério de 1º. Grau – séries iniciais, Magistério de 2º. Grau, Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão Escolar (UFSC, 2013, p. 8).

E considerando também que a matriz curricular tem como finalidade possibilitar a formação de professores que tenham domínio das bases epistemológicas do conhecimento escolar nas suas áreas de atuação, que sejam pesquisadores a fim de

---

<sup>52</sup> Simbolizando a aproximação e a união entre os oceanos pacífico e Atlântico.

<sup>53</sup> Grifo do documento pesquisado.

estabelecer relações entre teoria e prática para além das “[...] demandas pragmáticas da escola e ou campo educacional” (UFSC, 2013, p.44), o fato de que a instituição oferece um espaço de aprendizado e produção de conhecimento por meio de um Colégio de Aplicação é de total relevância a fim de contemplar o propósito da inclusão do estudante com deficiência na escola regular e sua estrutura oferece a articulação entre a teoria e a prática que a formação do pedagogo exige.

A Escola Experimental da UFSC surgiu para atender ao Decreto-lei de 12 de março de 1946, sob o número 9053, que determinava que as Faculdades de Filosofia eram obrigadas a manter os chamados ginásios de aplicação, cujo objetivo era proporcionar um espaço para a prática docente dos estudantes do Curso de Didática, passando a ser denominado como Colégio de Aplicação (CA) em 1970 (NECKEL; KUCHLER, 2010).

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, o CA da UFSC, atende das séries iniciais ao ensino fundamental do sexto ao nono ano e Ensino Médio e é considerado uma unidade federal (UFSC, 2014).

Uma equipe multiprofissional é formada por profissional da psicologia educacional, professores de educação especial, nutricionista, assistente social, enfermagem e fonoaudiologia, desenvolve atividades com enfoque pedagógico a fim de buscar a “[...] promoção da acessibilidade educacional a todos os alunos” (UFSC, 2014, p. 7).

No CA da UFSC, a Educação Especial é tratada conforme o que preconizam os documentos norteadores que foram apresentados no capítulo dois desse trabalho. Ou seja:

A modalidade da Educação Especial será transversal nos saberes específicos, combinando materiais, metodologias diferenciadas, recursos didáticos, que garantam a todos os alunos o mesmo objetivo conceitual, com a flexibilização curricular aos alunos com deficiências [...] (UFSC, 2014, p. 22).

Em 2014, época em que a Proposta Pedagógica da Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação da UFSC foi redigida e em consonância com esse mesmo documento, 61 estudantes com deficiências estavam sendo atendidos. O ingresso do estudante com deficiência na instituição se dá por meio de sorteio de vagas, para o qual se destina 5% do total de vagas de cada turma.

O Núcleo de Atendimento Especializado (NAE) obrigatoriamente acompanha a turma onde há um ou mais estudantes com deficiências. Em tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental “[...] devido à unicidade de formação dos professores da educação geral, o professor da Educação Especial tem a função de atuar em regime de co-docência com o professor da turma, enriquecendo as práticas pedagógicas [...]” (UFSC, 2014, p. 22).

Todavia, considerando o caráter diversificado da formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, a proposta é um “ensino colaborativo de co-docência junto ao professor de cada disciplina” (UFSC, 2014, p. 22).

Além do ensino colaborativo de co-docência, o NAE, levando em conta a dinâmica de cada turma e a avaliação do desenvolvimento do estudante, oferece também o acompanhamento de modo constante seja por meio da presença de um professor da Educação Especial em sala ou de um estagiário/bolsista.

Zelando pelo respeito às normativas relacionadas à inclusão educacional no Brasil, o NAE oferece ainda o Atendimento Educacional Especializado (AEE<sup>54</sup>), que acontece no contra turno escolar, nas chamadas salas de recurso multifuncional, com o intuito de desenvolver atividades diferenciadas das que são propostas em sala de aula e o atendimento no AEE é da responsabilidade de um professor da Educação Especial.

Quanto ao estudante com deficiências que não apresenta autonomia na realização das atividades como higiene e mobilidade, por exemplo, o NAE “[...] considera a atuação de um profissional de apoio [...]” (UFSC, 2014, p. 39).

Estudando sobre a estrutura pedagógica do Colégio de Aplicação compreendemos que a UFSC proporciona um espaço de aprendizado prático para os seus acadêmicos, voltado para a formação para o trabalho ao estudante com deficiência, por meio dos estágios, bem como, favorece a pesquisa, a mobilização de saberes e a aproximação da universidade com a comunidade e suas demandas sociais. Assim, o Colégio de Aplicação merece destaque no estudo da UFSC, pois:

É em suas dependências também que muitos dos estudantes da UFSC realizam seus múltiplos estágios, mas são as licenciaturas, hoje mais de duas dezenas de cursos, as que mais se beneficiam da excelente qualidade de ensino [...] (SCHEIBE; BAZZO, 2006, p. 1512).

---

<sup>54</sup> De acordo com a Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE é uma modalidade de atendimento oferecido ao aluno com deficiência, realizado no contra turno escolar em espaço adaptado, com recursos materiais específicos e profissionais especializados.

Além do exposto, o Colégio de Aplicação da UFSC, no momento da escrita desse trabalho, conta com cerca de vinte projetos onde seus professores e acadêmicos trabalham em parceria. Dentre esses, dois projetos são voltados para a área da inclusão, sendo que um deles objetiva a capacitação para práticas pedagógicas inclusivas e há ainda, um projeto intitulado “Córdoba”, que promove um intercâmbio entre professores e estudantes do CA e da Escola Manuel Belgrano<sup>55</sup> na província argentina de Córdoba (UFSC, 2019).

Constatamos que existe a possibilidade da prática pedagógica dos acadêmicos de Pedagogia da UFSC por meio do CA, bem como a oferta de um contato próximo com a realidade do estudante com deficiência. Desse modo, a instituição denota alcançar o que propõe em seu Projeto Político do Curso, o PPC, com relação à formação do Pedagogo que “[...] deve estabelecer uma relação entre teoria e prática que não seja a) colada em demandas imediatas e práticas e b) nem a teoria subordinada à dimensão prática” (UFSC, 2013, p. 15).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFSC, 2013):

O egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será Professor, entendido como profissional que atuará sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação [...] (UFSC, 2013, p. 15).

Compreendemos que há o reconhecimento de que o professor tem seu fazer implicado pelas condições sociais, culturais e econômicas dentre as quais, na contemporaneidade, destacamos o direito ao estudante com deficiência de ser matriculado, aprender e se desenvolver no espaço da escola comum. Sendo, portanto, a formação desse pedagogo um dos períodos nos quais as condições para atender tal demanda serão viabilizadas.

Podemos então sustentar a ideia de que a UFSC considera que formar para a docência implica em formar para o trabalho com o estudante com deficiência, isso porque além de manter um curso com habilitação em educação especial, também oferta disciplinas voltadas ao trabalho com o estudante com deficiência no curso que

---

<sup>55</sup> Texto original: Escuela Manuel Belgrano.

habilita para o trabalho na educação básica, conforme exploraremos mais a frente e a formação possibilita como visto, uma articulação teórico-prática.

### 3.2 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA (UNC) E DO CURSO DE PROFESSORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO<sup>56</sup>

A Universidade Nacional de Córdoba (UNC) se configura como uma das primeiras instituições de ensino superior na América Latina e por isso sua relevância histórica, social e cultural. A história da UNC, se funde à história da educação da Argentina enquanto grande área de estudo e assim sendo, é uma instituição de referência para toda a América Latina, incluindo para o Brasil, como será tratado a seguir.

A UNC surgiu a partir da criação do Colégio Máximo, estabelecido pela ordem dos Jesuítas, conforme a história institucional apresentada no site (UNC, 2018), sendo elevada à categoria de Universidade em 1621, pelo Pontífice Gregório XV.

A cidade de Córdoba está em um local estratégico, no centro do território argentino e o Colégio Máximo fora pensado a fim de oferecer educação ao clero estabelecido nos territórios coloniais espanhóis.

De acordo com Flachs (2006, p. 67) “a universidade de Córdoba, cuja finalidade era formar o clero, contava originalmente com duas faculdades: uma de Filosofia e outra de Teologia. [...] O método de estudo aplicado era o *Ratio Studiorum*<sup>57</sup> [...]”.

Como já mencionado anteriormente, a universidade é um espaço de mobilização e participação social e quanto mais antiga sua história, maior seu envolvimento na história e na política do contexto social onde está inserida.

Córdoba acompanhou ao longo da história importantes mudanças Educacionais: a expulsão dos Jesuítas, o advento do Iluminismo, do Despotismo Esclarecido, a laicização da Educação, a República e dos Regimes Totalitários. Mas, para esse trabalho, é imprescindível resgatar a importância da Universidade de Córdoba a partir do seu movimento estudantil de 1918, que completou no ano de 2018 o seu centenário e representou um marco para a reestruturação das universidades em toda a América Latina:

---

<sup>56</sup> Texto original: “Carrera de Profesorado en Ciencias de La Educación”.

<sup>57</sup> Compêndio de normas Jesuíticas relacionadas à prática educativa. A primeira edição é datada de 1599 (ARANHA, 2006).

[...] A chamada Reforma de Córdoba é considerada um marco da história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior (NETO, 2011, p. 62).

Em 21 de junho de 1918, foi aprovado o Manifesto Liminar, chamado também de “A Juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América do Sul”<sup>58</sup>. De acordo com Neto (2011), os historiadores consideram o manifesto como a principal carta de princípios universitários apresentada até a atualidade. E o documento também trouxe à discussão as questões de cada país, aproximando a Argentina dos seus vizinhos e universidades.

No Brasil, de forma específica, a Reforma de Córdoba e os pressupostos nela apresentados, foram ponto de partida para mobilizações estudantis em diversos estados brasileiros, como Rio de Janeiro e Brasília.

Na segunda metade da década de 1950, a União Nacional dos Estudantes (UNE), aliada aos intelectuais da época já haviam realizado diagnósticos certos para os males da universidade brasileira e os ideais de Córdoba foram propostos como soluções para nossa Universidade, que apesar de jovem, funcionava em bases antiquadas [...] (CAMARGO, 2018, p. 111).

Destacada, brevemente, a importância da UNC para o ensino superior na América Latina e no Brasil, é estimulante considerar que cem anos após o Manifesto Liminar, que impactou a Educação nesse continente, seja possível alçar estudos sobre os aspectos contemporâneos da instituição, a fim de pesquisar possíveis aproximações, estreitar os laços e compartilhar experiências com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da área educacional, como outrora já ocorreu.

Atualmente, como apresenta Flachs (2006), a UNC conta com doze faculdades, centros e institutos de investigação e dois colégios de nível secundário, com um importante fluxo de estudantes.

De acordo com as informações disponibilizadas pela UNC no site institucional (UNC, 2018), os cursos de Licenciatura e Professorado em Ciências da Educação<sup>59</sup>, estão vinculados à Faculdade de Filosofia e Humanidades<sup>60</sup>, criada em 1946 que desde muito cedo em sua história, contemplou os estudos na área pedagógica.

---

<sup>58</sup> Texto original: “La Juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica”.

<sup>59</sup> Texto original: Licenciatura y Profesorado en Ciencias de La Educación.

<sup>60</sup> Texto original: Facultad de Filosofía y Humanidades.

Em 1953 foi criado o curso universitário de Pedagogia, que poucos meses depois, passou à denominação de Ciências da Educação<sup>61</sup> (UNC, 2018). No entanto, para o desenvolvimento da pesquisa, trataremos o curso de Professorado em Ciências da Educação<sup>62</sup> como equivalente ao curso superior em Pedagogia, oferecido pela UFSC, uma vez que seu objetivo é a formação de docentes para os níveis primários e secundários da educação Argentina.

No ano de 1958, foi fundado o instituto pedagógico Saúl Alejandro Taborda, o precursor da hoje conhecida Área de Educação do Centro de Investigações da Faculdade de Filosofia e Humanidades<sup>63</sup>, que objetiva favorecer o desenvolvimento das pesquisas nas diferentes disciplinas ofertadas.

Tal como a UFSC, a UNC necessitou passar por processos de ajustes legais e de discussões em torno de seu projeto pedagógico para o curso de Ciências da Educação.

Conforme o Plano de Estudos<sup>64</sup> para as carreiras de Licenciatura e Professorado em Ciências da Educação (UNC, 2003, p. 1):

A reformulação dos planos de estudo e das formações de licenciatura e professorado em ciências da educação iniciou em 1997, como parte de um processo maior de revisão dos Planos de Estudos na Faculdade de Filosofia e Humanidades [...].

O plano de estudos anterior se deu a partir da abertura democrática argentina, e a reformulação ocorrida em 2003 teve seu processo de discussão iniciado em 1997, a partir de um projeto de reestruturação de todas as carreiras da Faculdade de Filosofia e Humanidades.

Na leitura do Plano de Estudos para as carreiras de Licenciatura e Professorado em Ciências da Educação, encontra-se descrita a preferência dos acadêmicos pelo curso na modalidade Professorado e como fatores que precipitam essa escolha majoritária está o fato de que “[...] no aspecto ocupacional a maioria das fontes de trabalho se encontram em áreas do sistema educativo, mais precisamente no exercício da docência, nas quais a pesquisa não é a atividade principal” (UNC, 2003, p. 3).

---

<sup>61</sup> Texto original: Ciencias de La Educación.

<sup>62</sup> Texto original: Profesorado en Ciencias de la Educación.

<sup>63</sup> Texto original: “Área de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades”.

<sup>64</sup> Texto original: Plan de Estudios.

Embora haja um mesmo objetivo geral para ambas as formações e que o Plano de Estudos<sup>65</sup> se configure em um “organizador privilegiado<sup>66</sup>” (UNC, 2003, p. 5) do processo de formação em Ciências da Educação, a partir da citação anterior, podemos concluir que a formação que corresponde ao Curso de Pedagogia ofertado pela UFSC, seria o Professorado em Ciências da Educação. Portanto, essa pesquisa trata das especificidades desse curso para o alcance dos objetivos propostos inicialmente.

O egresso do Curso de Professorado em Ciências da Educação (UNC, 2003) deve ter condições de elaborar propostas de intervenção didático-pedagógica para diferentes situações da realidade educativa, bem como deve ser capaz de projetar e utilizar materiais didáticos e recursos tecnológicos aplicados ao ensino. No que diz respeito à formação de atitudes, espera-se que o egresso do curso valorize o diálogo, o pluralismo de ideias, o pensamento divergente e a capacidade de autocrítica no seu fazer pedagógico. O profissional que conclui o curso, tem como áreas de trabalho o sistema educativo em seus diferentes níveis de ensino, bem como, organizações não governamentais, sociais e sindicais.

É almejado que após a conclusão da formação inicial, o Professor em Ciências da Educação<sup>67</sup>, esteja apto a realizar assessoramento pedagógico; planejamento educacional; planejamento, gestão e avaliação dos planos de estudos, projetos educativos e propostas alternativas; projetar, produzir e assessorar o uso de tecnologias educativas; Orientação educacional e psicopedagógica com o objetivo de prevenir e prestar assistência no caso de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Conhecidos os aspectos históricos das instituições e dos cursos que são objeto de estudo desse trabalho, apresentado o perfil do egresso dos mesmos e determinada à importância da formação inicial, o subtítulo seguinte versa sobre o currículo no ensino superior como elemento fundamental da articulação das políticas de formação inicial para o trabalho com o estudante com deficiência.

---

<sup>65</sup> Texto original: Plan de Estudios.

<sup>66</sup> Texto original: “organizador privilegiado”.

<sup>67</sup> Texto original: Profesor en Ciencias de la Educación.

### 3.3 ENSINO SUPERIOR E CURRÍCULO

Desde os primórdios da organização escolar, o que se ensina, ou seja, o currículo é fonte de tensões e conflitos nos diferentes níveis educacionais, pois ao selecionar quais saberes serão oferecidos aos estudantes de Pedagogia (no caso desse trabalho) a instituição e o próprio Estado, por meio das políticas e diretrizes curriculares, revelam quais conhecimentos são considerados relevantes ou não, para a constituição da identidade e da prática profissional. Desse modo, o currículo também evidencia quais sujeitos estarão presentes no contexto e no cotidiano do pedagogo, estando esses presentes (ou não) nos currículos escolares.

Na formação inicial, os Saberes Disciplinares (TARDIF, 2002) são os conhecimentos construídos socialmente, previamente selecionados pela instituição, com base nas diretrizes legais, que apresentados por meio do currículo da formação inicial devem integrar-se a identidade e à prática docente. Desse modo, não podemos analisar e pensar a formação inicial distante dos currículos propostos, uma vez que esses se constituem em uma espécie de ponte, de conexão, que interliga a prática educativa, o conhecimento e a cultura, nos quais o acadêmico está inserido e é parte.

É de suma importância o estudo do currículo, pois ao fazê-lo estamos a “[...] recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 19), isso porque o currículo é a objetivação de um posicionamento ideológico e cultural da escola diante da sociedade, da qual é parte e entendemos que a instituição educativa e suas práticas não podem ser sintetizadas à reprodução de informações. Há na escola, na universidade, no processo de ensinar e aprender, um movimento que pode fortalecer determinados conteúdos, atores e vozes culturais em detrimento de tantas outros.

Se tratando da formação de professores, é fundamental a compreensão de que o currículo traz em si um discurso sobre sujeitos e esse discurso os constitui e, portanto, a ação de estudar o currículo deve ser pautada em um enfoque reflexivo que promova questionamentos, o que “[...] torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no currículo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares” (PACHECO, 2005, p. 92).

Primeiramente destacamos que apenas um olhar crítico promove a identificação e compreensão das muitas e sensíveis relações que são estabelecidas a partir do currículo. E entre essas relações, está a definição dos saberes construídos

socialmente. Por que alguns saberes fazem parte de um currículo e outros não? Segundo Silva (2010, p. 15) “o currículo é sempre resultado de um processo de seleção [...]”. O que determina então que um conhecimento seja privilegiado em detrimento de outro? Quais fatores incidem sobre a carga horária ampliada de alguns saberes e a carga horária diminuída de outros? Certamente que o propósito final da formação inicial de professores e as diretrizes legais são aportes que auxiliam na busca por respostas às essas questões, mas não são os únicos.

De acordo com Pacheco (2005), o termo currículo passou a fazer parte do vocabulário formal a partir de 1663, associado a um sentido de curso e a concepção mais corrente sobre currículo, talvez seja realmente, a de que esse se constitui no rol de disciplinas a serem percorridas pelo estudante. Conforme Sacristán (2013, p. 16) “o termo currículo deriva da palavra *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). O termo era utilizado para significar carreira e por extensão, determinava ordenação”.

Mormente é assim que a Educação e seus agentes compreendem o currículo: como um trajeto a ser percorrido pelo acadêmico ao longo de sua formação inicial e para esse percurso são programadas disciplinas, conjuntos de conhecimentos considerados válidos e fundamentais. A cada etapa do percurso, as disciplinas são distribuídas e arranjadas de modo intencional, com a finalidade de instrumentalizar o indivíduo ao longo desse roteiro. Todavia consideramos, como sinaliza Anastasiou (2015), que a visão cartesiana do currículo por grade, por matrizes, decorre dos resquícios dos pressupostos positivistas da ciência moderna e por isso, diz Sacristán (2013), o currículo ainda consiste em uma seleção organizada do que o sujeito deve aprender, e que estrutura, por sua vez, a prática do que é ensinado.

É relevante compreender que o currículo é múltiplo, pois existirão diferentes currículos para diferentes sujeitos e esse poder de diferenciação atribuído ao currículo a capacidade de constituir os sujeitos submetidos a ele, de formas muito particulares e específicas. Por exemplo, todas as instituições brasileiras devem seguir as mesmas diretrizes, contudo, haverá o currículo de uma instituição que prepara os futuros gestores e administradores para as grandes empresas e o currículo, de outra instituição, que objetiva a formação, em muitos casos aligeirada, para rápida colocação no mercado de trabalho, configurando seus egressos como mão de obra assalariada e executora. Isso porque o currículo pode ser pensado e desenvolvido de maneiras muito diferentes, pois seus objetivos finais e condições materiais objetivas

divergem. Existem instituições que ofertam cursos de Pedagogia sob diferentes circunstâncias sociais, culturais e materiais, portanto, o currículo será estruturado e desenvolvido com diferentes nuances pedagógicas.

O currículo, compreendido como mais do que o conjunto das disciplinas estudadas, passa a ser concebido como um agente regulador, visto que estabelece um conjunto de normativas sobre o processo de ensino aprendizagem: o que se ensina, quando se ensina, a quem se ensina e quanto deve ser ensinado. Como salienta Pacheco (2005, p. 60), “não é sem razão que o currículo é definido por uma hierarquia de conhecimento, distribuídos segundo uma escala acadêmica de prestígio”, hierarquia revelada pela presença ou ausência de certas disciplinas, pela caracterização das disciplinas como obrigatórias ou eletivas e pelo número de horas dedicado a cada uma.

O que se ensina está estabelecido nas disciplinas que compõem o currículo, traduzindo o que é elementar à formação inicial do acadêmico de pedagogia. As ementas, por sua vez, trazem o esboço dos temas que constituem as disciplinas. Desse modo, o currículo determina o que é considerado cultural, ideológica e epistemologicamente importante para a formação do futuro professor das séries iniciais do ensino regular, o pedagogo.

Sem dúvida, a temática do currículo é controversa e fonte inesgotável de discussões, pois, como aponta Pacheco (2005) o próprio currículo está imbuído dos muitos significados que ora confluem, ora divergem entre si, principalmente quando confrontado com as condições reais da prática do ensino.

O mesmo autor afirma que o currículo é um plano básico a ser implementado para que os objetivos propostos sejam alcançados “[...] constituindo os objetivos que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar, os aspectos fundamentais para a sua definição” (PACHECO, 2005, p. 31). O conteúdo selecionado para ser trabalhado durante a formação inicial, é segundo Pacheco (2005) um elo de ligação do currículo com a sociedade, isso porque as disciplinas pensadas e estabelecidas como parte desse currículo refletem demandas sociais e por isso, o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Consequentemente, os conteúdos são uma parte estruturante fundamental do currículo da formação inicial, uma vez que indicam o que se espera que o professor egresso tenha em sua bagagem básica de conhecimentos. Mas, o autor ressalva, citando Bobbit (1918), que a formação se dá também a partir de experiências não dirigidas, que contemplam as diversas capacidades humanas, diferentes conhecimentos a serem construídos individualmente, por cada sujeito envolvido. Logo, o currículo é um plano, mas não uma prescrição, uma vez que envolve “saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais” (PACHECO, 2005, p. 33). Ou seja:

[...] não é um mero *puzzle* onde se justapõem conteúdos diversos; sua utilidade reside em ser um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática, jogo no qual professores e alunos têm que desempenhar um papel ativo muito importante (SACRISTÁN, 2000, p. 51).

E sob essa perspectiva, compreende-se que o currículo esteja para muito além da matriz curricular. Como propõe Romanowski (2007, p. 37):

Saberes e práticas não são dados extraídos da teoria e do discurso pedagógico, ou meras prescrições, são antes, construções, que têm uma historicidade nas lutas dos professores, no enfrentamento dos problemas da sala de aula.

O currículo no Ensino Superior, no contexto que pesquisamos, é delineado a partir das orientações do Ministério da Educação de cada país, e entendemos que nesse nível de ensino, há uma autonomia<sup>68</sup> dada às instituições a fim de adequar seus currículos às demandas sociais, mas ainda assim, não deixa de se configurar em um instrumento, por meio do qual a instituição expressa sua concepção de sujeito e de sociedade.

Logo, o currículo deve ser entendido como uma estrutura construída no movimento da história e não meramente dado como uma condição *a priori*. E sendo construído, é resultado (ou deveria ser) da participação dos atores educacionais, professores, gestores, estudantes, grupos sociais e comunidade por meio do Projeto

---

<sup>68</sup> Essa autonomia é expressa por meio das políticas e dos documentos legais, os quais destacamos no Brasil, o artigo 12 da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação e na Argentina, destacamos o artigo 19 dos Lineamentos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Político dos Cursos ou no caso argentino, dos Planos de Estudos<sup>69</sup>. Portanto, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos devem confluir para as práticas inclusivas, igualitárias e democráticas previstas nos documentos norteadores da formação inicial dos professores, tanto no Brasil, quanto na Argentina. Se é necessário superar a visão individualista, fragmentada e cartesiana de currículo, em direção às práticas curriculares integradoras e flexíveis, é necessário também, como apontam Gesser e Ranghetti (2011), articular as mudanças relevantes, tanto no currículo, quanto nas práticas, por meio do projeto pedagógico. Assim, o currículo estará comprometido com a formação de qualidade ética e estética, epistemológica e ontológica, consistindo em uma esfera de formação, mas também de transformação.

No que tange a viabilização do projeto de educação inclusiva, a formação inicial do pedagogo e a estrutura curricular são fundamentais e por isso, no subtópico a seguir, discutiremos esse ponto de modo específico.

#### 3.4 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Considerando a Educação como um direito de todos e a inclusão como uma condição respaldada por políticas nacionais e documentos internacionais, as disciplinas voltadas para a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência, devem, sem dúvida, fazer parte da seleção de saberes fundamentais a serem contemplados na formação inicial.

Todavia, para além das normativas, ainda de acordo com Silva (2010), o currículo revela a identidade e a subjetividade dos sujeitos e da sociedade na qual essa formação inicial está contextualizada. O currículo revela quem são os sujeitos do conhecimento, para quem se destina o conhecimento e se propõe também a definir quem são os sujeitos por meio dos conteúdos escolares.

No que diz respeito à inclusão do estudante com deficiência na escola regular, o currículo da formação inicial deve considerar que “a capacitação que propicia a inclusão é a primeira condição da igualdade entre os cidadãos, além de contribuir para a sua liberdade e autonomia. As desigualdades de educação são também desigualdades da cidadania [...]” (SACRISTÁN, 2002, p. 153), ou seja, a primeira

---

<sup>69</sup> Texto original: Plan de Estudios.

condição para a viabilização da inclusão é a de que os professores possam reconhecer, conhecer, discutir e refletir sobre a deficiência em sua formação inicial. Os segregados ao longo da nossa história, na luta pelo reconhecimento de seus direitos, pressionam os currículos a deixar de ignorá-los e a “[...] reconhecê-los como sujeitos de experiências e de conhecimentos [...]” (ARROYO, 2013, p. 151).

Um currículo que apresenta o objetivo de proporcionar a formação inicial para trabalho com o estudante com deficiência, evidencia uma ideia construída socialmente sobre a pessoa com deficiência. Atualmente, essa tem sido, cada vez mais, considerada como parte ativa da sociedade e como um sujeito de direitos. Por isso, a formação inicial do pedagogo é um indicativo do reconhecimento de que a pessoa com deficiência tem o direito à educação e que o seu processo educativo, passou, a partir das reformas discutidas anteriormente, a ser de responsabilidade de todos os agentes da educação.

O currículo tradicionalmente se apresenta por meio de uma estrutura temporal, sendo organizado em anos, fases/semestres ou ciclos, prevendo quais disciplinas podem ser ofertadas em qual momento do desenvolvimento da formação inicial, o que nos faz considerar que existem disciplinas que se configuram como básicas, pré-requisitos e que devem ser priorizadas em relação às outras. Essa regulação tem estreito encadeamento com as questões de quem deve ser ensinado, quem deve aprender ou quem está apto a aprender sobre determinado assunto. Se esse conhecimento é um saber fundamental para todos os pedagogos, a disciplina está configurada como obrigatória. Mas, quando uma disciplina é apresentada como optativa, fica implícita uma relativização da sua importância, isso porque, a disciplina, sendo optativa, deixa de fazer parte do bojo dos conhecimentos fundantes da formação, para relacionar-se estreitamente com as necessidades, anseios e realidades individuais dos acadêmicos.

O quanto se deve aprender sobre determinado assunto está declarado nas cargas horárias, que favorecem o entendimento de que alguns saberes merecem ou exigem dada sua importância ou complexidade, maior tempo de estudos. Mas como é definida essa relevância? Quais os critérios utilizados para a compreensão de que um saber tem maior importância do que outro? As respostas a essas provocações nos conduzem mais uma vez às questões da cultura, da hegemonia e do poder.

Merece destaque, a interrogação acerca de quem estabelece o que, quanto, a quem e quando deve ser ensinado. Para Goodson (2001), quem define e desenha

esse percurso a ser trilhado tem o poder e, portanto, o currículo em si se constitui em um instrumento de poder. Com relação a esse aspecto, vale mencionar que há poder no próprio conhecimento, quando esse pode ser apreendido e utilizado como uma condição para a transformação de si e do mundo. Então, como afirma Young (2013), os que detêm o poder fixam currículos que atendem seus próprios interesses. No entanto, quando a educação garante que os conhecimentos significativos, em diferentes áreas sejam acessíveis a todos os sujeitos, as condições de vida podem ser modificadas. Um professor que tem acesso a estudos, discussões, reflexões e práticas voltadas ao trabalho com o estudante com deficiência tem um conhecimento que lhe é poderoso, pois transforma a si e as condições dos estudantes com os quais irá trabalhar.

Consideremos ainda, que a estrutura do currículo, tal como é conhecida na formação inicial do Pedagogo, poderia (e talvez devesse) ser diferente, mas, no entanto, existem “forças criadas pela tradição, que cristalizam na formação do *habitus*<sup>70</sup> a partir do qual entendemos e atuamos na cultura profissional” (SACRISTÁN, 2013, p. 22) que levam compreender o currículo como muito mais do que as disciplinas estabelecidas no percurso da formação inicial. O *habitus* mantém a prática pedagógica no ensino superior como individualizada ou, no máximo, multidisciplinar e ainda estamos distantes de uma prática globalizante e integradora, como propõe Anastasiou (2015). E o *habitus* perpetua, por vezes perversamente, práticas, discursos e ideologias excludentes apesar da presença da pessoa com deficiência na escola regular garantida pela força do direito.

O que as pesquisas e políticas educacionais discutem sobre a pessoa com deficiência na escola regular têm mudado sensivelmente nos últimos vinte anos e essa transição já pode ser vista nos currículos da formação inicial. Os currículos da formação inicial do pedagogo, de acordo com as políticas dos países estudados, devem tratar da diferença como característica do humano e nesse sentido, questionamos qual o espaço ocupado pela temática da deficiência na formação inicial e quais concepções de deficiência são trabalhadas.

---

<sup>70</sup> Grifo do autor, recorrendo a um conceito de Pierre Bourdieu (1930), sendo entendido como “[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]” (BORDIEU, 1983, *apud* SETTON, 2002, p.62).

Como já foi dito, a filosofia curricular deve estar em consonância com o Projeto do Curso, porém, como a instituição de ensino pensa o currículo, qual o sentido lhe é atribuído, nem sempre se apresenta de forma explícita e clara. É comum o fato de que diferentes correntes teóricas sejam utilizadas justapostas e mal arranjadas, numa espécie de *Frankeinstein*<sup>71</sup> pedagógico.

Por outro lado, as diretrizes da prática pedagógica contam com um espaço para o que Sacristán (2000) define como o currículo modelado pelo professor. Cada professor, com base em sua bagagem teórica, sua experiência prática e seu conjunto de valores dará ao currículo características diversas e por isso, a pessoa do professor formador no ensino superior é fundamental na viabilização da prática curricular, uma vez que esse poder de modelar o currículo pode estar voltado para uma prática reflexiva ou reprodutora. Assim, tal possibilidade pode ser libertadora ou temerária. O professor formador é um mediador privilegiado na relação entre o acadêmico, os conhecimentos propostos pelo currículo e o projeto político do curso, pois esse poderá proporcionar ampliações, questionamentos e reflexões que favoreçam a produção do saber e não apenas uma assimilação e reprodução. No entanto, o professor formador necessita de condições teóricas e práticas, objetivas e subjetivas, para que isso seja possível.

Por essa razão, quem ensina é tão importante quanto o que, quando, para quem e o quanto se ensina, porque “nesse caso, os atores curriculares, sobretudo aqueles que se situam no contexto da escola, são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano” (PACHECO, 2005, p. 106).

O professor formador tem a oportunidade de desenvolver as ementas, os conteúdos previstos pelo currículo, de modo a promover, ou não, reflexões e articular o conhecimento teórico com a prática. Tem a possibilidade de conduzir esse currículo de maneira que, aquilo que será aprendido, construído como conhecimento pelo acadêmico ganhe diferentes nuances, intenções e fundamentos epistemológicos e ideológicos.

Sacristán (2000) afirma que as políticas e normas administrativas incidem sobre o currículo, mas não incidem diretamente sobre a prática do professor e por isso, nem sempre uma mudança curricular modifica as práticas educativas, uma vez que o

---

<sup>71</sup> Uma alusão ao famoso personagem de 1831, obra da escritora britânica Mary Shelley, onde um homem é criado a partir de partes de diferentes pessoas, já falecidas. É um alguém que é muitos, é ninguém e sobretudo, não sabe quem é.

professor tem autonomia relativa na arquitetura do currículo real. Fato esse que favorece a percepção de que as mudanças desejáveis no contexto educacional, relativas à formação para o trabalho com o estudante com deficiência, passam necessariamente por mudanças na efetivação da formação inicial do professor.

Outro importante viés do currículo é o chamado currículo oculto (SACRISTÁN, 2013), expresso pelas circunstâncias ordinariamente imperceptíveis nas quais o currículo é posto em prática, permeado pelos discursos do fazer educativo, mas também pelas vozes ausentes. O currículo oculto se manifesta pelo não dito e que está subentendido, como o *habitus*. O currículo oculto está presente na ausência da pessoa com deficiência no ensino superior, na falta da acessibilidade arquitetônica, nas piadas de mal gosto, nos posicionamentos, que de modo limitado e inconsistente, criticam as adaptações nas avaliações, nos materiais didáticos e nas cotas de emprego para pessoas com deficiência que não são preenchidas. Por isso, não bastam disciplinas que tratem da deficiência, é preciso que a temática da deficiência e da inclusão perpassasse todo o espaço e tempo da formação inicial.

A discussão pretendida nesse trabalho é orientada justamente para que o currículo da formação inicial do professor para o trabalho com o estudante com deficiência possa romper com a reprodução das estruturas sociais e caminhar em direção à sua transformação, para que “por meio de um a proposta educativa, a escola passa a ter um papel de destaque na reversão dessa exclusão” (MACEDO, 2012, p. 731), que ainda se observa no cotidiano educativo, uma vez que entendemos que inclusão não se expressa somente pela matrícula da pessoa com deficiência na rede regular.

E dito isso, recorreremos ao ponto de vista de Apple (2011) de que o que deve ser ensinado não é apenas uma questão educacional, mas também de cunho político e ideológico, assim “deixe a criação por conta dos guardiões da tradição, dos experts em eficiência e responsabilidade, dos ‘detentores do verdadeiro conhecimento” (APPLE, 2011, p. 63).

Comumente são gestores e políticos de profissão que discutem, propõem e aprovam as políticas curriculares, são os que detém o poder regulador do currículo. Todavia, professores, acadêmicos, especialistas na área e estudantes com deficiência deveriam participar ativamente desse processo e não apenas serem consumidores desse currículo.

Se não há apenas uma expressão do currículo é possível inferir que “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (SACRISTÁN, 2000, p. 100).

Como discutem diversos autores, o campo das relações que são criadas a partir do currículo e dos estudos curriculares, é um lugar de disputas e conflitos (ARROYO, 2013), um lugar onde não há neutralidade (PACHECO, 2005; APPLE, 2011). Toda política curricular, todo sujeito do currículo, ao posicionar-se de modo ativo ou ao reproduzir as estruturas sociais, estão imbuídos de intenção e:

Por conseguinte, o campo curricular é partilhado por diferentes poderes que vão do macro a micro perspectivas da ação educativa, incluindo as perspectivas curriculares dos professores, dos gestores administrativos, dos alunos, dos pais, enfim, da sociedade em geral (PACHECO, 2005, p. 24).

A macro perspectiva é constituída pelas políticas e diretrizes legais apresentadas pelos Estados a fim de organizar o currículo e sua prática, na qual:

A administração educativa regula o currículo como faz com outros aspectos, professores, escolas, etc., do sistema educativo, sob diferentes esquemas de intervenção política e dentro de um campo com maiores ou mais reduzidas margens de autonomia [...]. Este âmbito de decisões deixa bem evidente os determinantes exteriores do currículo, ainda que estejam legitimadas por serem provenientes de poderes democraticamente estabelecidos (SACRISTÁN, 2000).

Embora a macro perspectiva, que consiste nas interferências dos agentes externos, represente importantes e fundamentais propostas de controle e intervenção, existe a, já mencionada, autonomia relativa dos atores do currículo que se encontram na esfera das micro perspectivas. Ali encontram-se professores, os materiais didáticos e as metodologias utilizadas para a realização desse currículo. Portanto, as políticas que versam sobre o currículo são fundantes, mas são “as condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação” (SACRISTÁN, 2000, p. 21) devem ser compreendidas em sua relevância. Logo, podemos compreender que as políticas são necessárias, mas se requer também a discussão e viabilização das condições materiais, teóricas, sociais para que o professor formador reflita sobre, repense e transforme a sua prática a partir do currículo.

Por isso, disciplinas que tratem da deficiência são imprescindíveis no currículo da formação inicial do Pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência, mas essas disciplinas devem promover a capacidade crítica, favorecer o desenvolvimento uma postura de enfrentamento das condições precárias de trabalho dos professores, que permita a formação de um profissional que resinifique materiais didáticos, têm igual relevância.

Compreendemos que se a intenção é favorecer uma reestrutura no currículo da formação do Pedagogo, a fim de que essa atenda as questões fundamentais do trabalho com a pessoa com deficiência, precisamos também considerar a necessidade de mudanças perenes nas políticas curriculares. Pacheco (2005) destaca que as mudanças nas forças, nas perspectivas envolvidas no currículo, são primeiro administrativas e depois, pedagógicas, isso porque:

A prática do ensino não é, pois, um produto de decisões dos professores, a não ser unicamente à medida que modelam pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político, o administrativo e o jurídico, para lhes impor rumos distintos (SACRISTÁN, 2000, p. 91).

Este pode ser o cerne da dificuldade na estruturação de diretrizes curriculares que contemplem nosso objeto de estudo. Pacheco (2005), citando Charlot (1994, p. 40), apresenta a ideia de que o respeito à heterogeneidade e a diversidade na escola é uma ideia política, cultural e ideologicamente sensível, cuja explicação e fundamento nem sempre está em questões pedagógicas. A inclusão é, sobretudo, uma questão ideológica e depois, pedagógica, em razão de que “[...] a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo, supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade [...]”. (SACRISTÁN, 2000, p. 111). No caso dessa investigação, a comunidade a que se refere o autor, é a dos acadêmicos de Pedagogia em formação para o trabalho na escola regular, na educação básica. Embora no ensino superior hajam diretrizes e não prescrições, esses delineamentos fazem sugestões quanto as disciplinas que devem ser contempladas na formação do pedagogo, que estão relacionadas ao trabalho com o estudante com deficiência e, considerando a diversidade da deficiência e a preferência pela matrícula na rede regular, o proposto pelas diretrizes se configura em uma orientação mínima.

As políticas que tratam das indicações em relação ao que deve ser estudado no percurso formativo do Pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência, traduzem a cultura da inclusão nos países que pesquisamos. E a partir desse cenário, conhecer e analisar os currículos da formação inicial do professor para o trabalho com o estudante com deficiência, é um significativo referencial para o entendimento acerca do projeto social e educacional da inclusão.

### 3.5 OS CURRÍCULOS PESQUISADOS, SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL

A formação de professores que contemple o trabalho com o estudante com deficiência é de fundamental implicação para que um projeto de sociedade inclusiva se fortaleça:

[...] A capacitação que propicia a inclusão é a primeira condição da igualdade entre os cidadãos, além de contribuir para sua liberdade e autonomia. As desigualdades de educação são também desigualdades da cidadania [...] (SACRISTÁN, 2002, p. 153).

O currículo da formação inicial pode revelar o que se considera relevante em termos de formação do professor para inclusão e o quanto à formação para o trabalho com o estudante com deficiência é significativa. Por isso, uma análise dos currículos propostos pelas instituições é indispensável para o alcance dos objetivos propostos nessa pesquisa.

Os currículos dos cursos que são objetos dessa pesquisa, em sua íntegra, constam dos anexos e o presente capítulo apresenta as disciplinas, cujas ementas correspondem à formação inicial voltada para o trabalho com o estudante com deficiências. É importante ressaltar que a análise dessas disciplinas, em relação à estrutura curricular, será desenvolvida no capítulo dedicado à análise dos materiais levantados a partir das pesquisas.

Inicialmente apresentamos as disciplinas que estabelecem relação com a formação para o trabalho com o estudante com deficiência, que integram a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFSC. De acordo com Neckel e Küchler (2010, p. 243), atualmente o curso forma profissionais para o magistério “nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e diversas áreas educacionais”.

A LDBEN Brasileira (1996) em seu Artigo 53, inciso II, estabelece às universidades a possibilidade da fixação dos currículos de cursos e programas, desde que observadas às diretrizes que lhe dizem respeito. Desse modo, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC (2013), sinaliza que a matriz curricular se articula em torno de três eixos principais, a saber: educação e infância, organização dos processos educativos e pesquisa.

Assim como tantas outras instituições brasileiras, a UFSC necessitou reestruturar seus cursos a fim de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), instituídas pelos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e nº 03/2006 e pela Resolução CNE/CP nº 01/2006. E nesse sentido, a principal mudança, segundo exposto no Projeto Pedagógico da UFSC (2013, p. 10) foi “do fim das habilitações específicas”.

Porém, o mesmo documento (UFSC, 2013), menciona que, respaldado pelas Diretrizes, desde que previsto em seu Projeto Pedagógico, a instituição poderia manter focos formativos:

O objetivo do curso ficou assim definido: o Curso de Pedagogia da UFSC, sob forma de licenciatura plena formará PEDAGOGOS<sup>72</sup> para atuar no magistério de 1º. Grau – séries iniciais, Magistério de 2º Grau, Educação Pré-Escolar, Educação Especial, Orientação Educacional e Supervisão Escolar (UFSC, 2013, p. 8).

A estrutura curricular em vigência organiza-se semestralmente, totalizando em 3672 horas, somadas a 108 horas de atividades “de cunho artístico-cultural [...]” (UFSC, 2013, p. 18).

Considerando os objetivos desse trabalho, dentre os quais está a compreensão da configuração da formação do professor generalista para o trabalho com o aluno com deficiências, foi analisado então, o currículo do foco formativo do Pedagogo para atuar no magistério de 1º. Grau – séries iniciais, Magistério de 2º. Grau, Educação Pré-Escolar.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC, em relação à formação para o trabalho na educação pública, considera que os sujeitos do fazer educativo têm condições de vida particulares e concretas, sendo esse um princípio balizador dos conteúdos relativos a educação da pessoa com deficiência.

---

<sup>72</sup> Grifo do documento.

As disciplinas que tratam do tópico central dessa pesquisa, estão distribuídas na matriz curricular como componentes obrigatórios e eletivos, no caso das disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE).

Num primeiro momento realizamos a leitura do Currículo do Curso de Pedagogia, modalidade Licenciatura (UFSC, 2018) para identificação das disciplinas que guardam relação com o trabalho com o estudante com deficiência. As mesmas encontram-se no Currículo do Curso, conforme dados do quadro abaixo:

Quadro 6 – Disciplinas do Currículo de Licenciatura em Pedagogia da UFSC que guardam relação com o trabalho com o estudante com deficiência.

Disciplina	Caráter	Carga Horária	Fase de oferta
Diferença, estigma e educação	Obrigatório	54 horas/aula	1ª. fase
NADE	Obrigatório	54 horas/aula	4ª. fase
Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à educação especial	Obrigatório	54 horas/aula	6ª. fase
Educação especial: conceitos, concepções e sujeitos	Obrigatório	72 horas/aula	9ª. fase
NADE	Obrigatório	54 horas/aula	7ª. fase
Língua Brasileira de Sinais	Obrigatório	72 horas/aula	7ª. fase
Disciplina Optativa	Optativa	72 horas/aula	9ª. fase

No quadro acima, consta uma disciplina optativa e dentre as possibilidades a serem cursadas que contribuem para a formação do professor para o trabalho com o estudante com deficiência estão: Percepção, corpo e cegueira; Educação de surdos; Língua Brasileira de Sinais II; Patologia da linguagem e Educação especial na Educação Básica. Considera-se que a carga horária obrigatória mínima para as disciplinas optativas é de 72 horas aula, ou seja, o aluno poderá optar apenas por uma disciplina e já terá cumprido a exigência mínima.

As disciplinas previstas no NADE contemplam uma carga horária mínima obrigatória de 108 horas aula. O acadêmico deverá cursar no mínimo duas disciplinas pelo NADE e apenas uma delas guarda relação com o trabalho com o estudante com deficiência, sendo essa, a disciplina de Pesquisa em Educação Especial no Brasil.

Nos parágrafos que seguem, serão apresentados os temas discutidos nas disciplinas voltadas para a formação para o trabalho com o aluno com deficiência.

A carga horária da disciplina de **Diferença, Estigma e Educação**, oferecida a partir do primeiro semestre, totaliza 54 horas. A ementa prevê para os estudos dessa disciplina: Teorias modernas e contemporâneas sobre o juízo perceptivo de si e do outro; Introdução ao estudo sistemático dos conceitos vinculados com processos de

diferenciação individual e social e sua repercussão no contexto escolar; Alteridade, diálogo e ética na Educação (UFSC, 2013, p. 30).

Na sexta fase do Curso, é oferecida a disciplina de **Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial**, sendo previstas 54 horas de trabalho para que sejam abordados os assuntos: processos de inclusão e exclusão escolar; Políticas e Práticas para o atendimento educacional do aluno com necessidades especiais; Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação com processos de inclusão e exclusão escolar relacionados aos alunos com necessidades especiais (UFSC, 2013, p. 34).

**LIBRAS I** é uma disciplina ofertada a partir da nona fase que totaliza 72 horas de estudo e contempla como temas: O debate em torno de estudos na perspectiva cultural e linguística dos surdos; Estudo de autores e autoras que a partir da teoria cultural recente abordam a diferença cultural e linguística dos surdos; Aspectos gramaticais da língua de sinais; Atividades de base para aprendizagem da língua de sinais para uso no cotidiano ou relacionadas ao trabalho docente e à sala de aula. (UFSC, 2013, p. 35).

Ao cursar a disciplina de **Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos**, no 7º. Semestre, com uma carga horária de 72 horas os acadêmicos estudam: Introdução à Educação Especial: conceitos e terminologias; A Educação especial na educação Básica; Contribuições teóricas ao debate sobre o fenômeno da deficiência: concepções históricas, psicológica, filosófica e sociológica e Processos de identificação dos sujeitos da Educação Especial (UFSC, 2013, p. 36).

Ao final da formação inicial, o Licenciado em Pedagogia pela UFSC, das 3870 horas aula obrigatórias (UFSC, 2018) poderá ter cursado 472 horas aulas de disciplinas cujos conteúdos objetivam instrumentalizar teoricamente o professor generalista para o trabalho com o estudante com deficiência.

O currículo proposto pela UFSC atende as determinações da Resolução nº 2 de julho de 2015, publicada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015) que em seu Capítulo IV trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior. No artigo 12 do referido documento, é indicado que os cursos de formação inicial, deverão, respeitando a diversidade nacional e autonomia pedagógica das instituições deverá ser constituída por núcleos de formação geral, de áreas específicas, interdisciplinares e segue em sua alínea b, dizendo que as diferentes realidades educacionais devem contemplar “princípios da justiça social, respeito à

diversidade, promoção da participação e gestão democrática” (BRASIL, 2015). Quanto à estrutura e currículo do curso, a mesma diretriz indica em seu artigo 13, inciso IV, parágrafo segundo que os cursos deverão:

[...] garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento [...] diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, LIBRAS, educação especial [...] (BRASIL, 2015).

Dessa forma, percebemos que há uma adequação do currículo ao que a diretriz preconiza e há uma confluência com o que a LDBEN (1996) dispõe no Capítulo V, que trata da Educação Especial, conforme consta no inciso III, o compromisso dos sistemas de ensino, oferecer aos alunos com deficiência, “professores com formação adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996). Reservaremos à análise dos dados, o questionamento sobre a abrangência e sentido dos termos presentes nos documentos legais, tais como formação adequada e integração do estudante em classe regular.

No que diz respeito à estrutura curricular do Curso de Professorado em Ciências da Educação<sup>73</sup>, oferecido pela Universidade Nacional de Córdoba, de acordo com o Plano de Estudos (UNC, 2003) é significativo mencionar que o mesmo passou por mudanças entre 1997 e 2003, tal qual ocorreu com a universidade brasileira e após as reformas propostas, tem como característica a flexibilização da formação “[...] de acordo com o interesse [...]”<sup>74</sup> (UNC, 2003, p. 5). Como objetivos da formação de Professor em Ciências da Educação<sup>75</sup> estão firmados:

Elaborar propostas de ensino articulando, desde o processo de construção metodológica, critérios de seleção e organização de conteúdos e atividades, assim como o uso de tecnologias e opções avaliativas, tendo em conta, sujeitos e instituições singulares. Abordar compreensivamente as dificuldades de aprendizagem e delinear estratégias que tendam à sua superação e prevenção<sup>76</sup> (UNC, 2003, p. 10).

---

<sup>73</sup> Texto original: Profesorado en Ciencias de la Educación.

<sup>74</sup> Texto original: “[...] según sus intereses”.

<sup>75</sup> Texto original: Profesor en Ciencias de la Educación.

<sup>76</sup> Texto original: “Elaborar propuestas de enseñanza articulando-desde el proceso de construcción metodológica criterios de selección y organización de contenidos y actividades, así como el uso de tecnologías y opciones evaluativas, teniendo en cuenta sujetos e instituciones singulares. Abordar compreensivamente las dificultades de aprendizaje y delinear estrategias tendientes a su prevención y superación”.

O Curso de Ciências da Educação<sup>77</sup> tem uma estrutura que oferta duas modalidades: a licenciatura, voltada à pesquisa, com duração de 5 anos e o professorado, voltada à docência, com duração de 4 anos, sendo essa última o foco de nossa análise.

O Curso de Professorado totaliza 2800 horas, distribuídas em dois ciclos, denominados de: Ciclo de Formação Básica Comum<sup>78</sup> e Ciclo de Formação Profissional<sup>79</sup>. O estudante pode flexibilizar o plano de estudos de acordo com seu interesse, funcionando por ciclos com matérias semestrais organizadas por eixos temáticos que objetivam articular as disciplinas com práticas profissionais propostas de modo gradativo no chamado “ciclo profissional<sup>80</sup>” (UNC, 2003).

O Ciclo de Formação Básica Comum se estrutura em dezoito disciplinas obrigatórias, quatro seminários eletivos e duas oficinas eletivas. Por sua vez, o Ciclo de Formação Profissional compreende duas matérias obrigatórias, duas matérias eletivas, dois seminários eletivos e um seminário oficina de prática docente e residência anual<sup>81</sup>. As disciplinas têm carga horária de 96 horas cada uma. Apresentamos a seguir, as disciplinas presentes na Matriz Curricular do Curso de Professorado em Ciências da Educação, oferecido pela UNC, que guardam relação com o para o trabalho com o estudante com deficiência:

Quadro 7 – Disciplinas do curso em Professorado em Ciências da Educação da UNC, relacionadas à formação para o trabalho com o estudante com deficiência.

<b>Disciplina</b>	<b>Caráter</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Semestre</b>
Seminário eletivo 1 <sup>82</sup>	Eletivo	64 horas aula	1º
Teorias do crescimento e desenvolvimento <sup>83</sup>	Obrigatório	96 horas aula	2º
Psicopedagogia <sup>84</sup>	Eletiva	96 horas aula	7º

Observamos no Plano de Estudos da UNC (2003) que no primeiro semestre do primeiro ciclo, chamado de Formação Básica Comum, no que diz respeito a disciplinas voltadas para a formação para o trabalho com o aluno com deficiências, existe o

<sup>77</sup> Texto original: Carrera en Ciencias de la Educación.

<sup>78</sup> Texto original: Formación básica común.

<sup>79</sup> Texto original: Formación profesional.

<sup>80</sup> Texto original: Ciclo profesional.

<sup>81</sup> Equivalente aos estágios realizados na universidade brasileira.

<sup>82</sup> Texto original: Seminario electivo 1.

<sup>83</sup> Texto original: Teorías del crecimiento y del desarrollo.

<sup>84</sup> Texto original: Psicopedagogía.

Seminário Eletivo 1, com carga horária de 64 horas. Dentre as opções, está o “Seminário em **Educação Especial**” (UNC, 2003, p. 21). O estudante que optar por essa matéria em sua grade curricular estuda os temas<sup>85</sup>: O sujeito com necessidades educativas especiais; Novos enfoques; Respostas à diversidade; Inclusão escolar: significado, níveis e modelos; O processo educativo nas pessoas com necessidades educativas especiais desde atenção precoce até a formação para o trabalho; Papéis dos atores do processo; A abordagem interdisciplinar; As necessidades educativas transitórias: aprendizagem e comportamento; As necessidades educativas especiais permanentes: sensoriais, motoras, intelectuais; Recursos do sistema educativo: necessidades educativas especiais no Programa Educacional Individualizado.

No segundo semestre do primeiro Ciclo de Formação Básica Comum é oferecida a disciplina de **Teorias do Crescimento e Desenvolvimento** em caráter obrigatório. Esta disciplina denota correlação com a formação para o trabalho com o estudante com deficiência, uma vez que abarca em sua ementa os tópicos: Teorias do Desenvolvimento e do Crescimento; Interações multidirecionais e multidimensionais; Características do Processo: leis e princípios; Domínios; Maturação; desenvolvimento e aprendizagem; As diferentes idades do homem; Fatores que incidem sobre o crescimento e o desenvolvimento; Fatores endógenos: orgânicos, genéticos e de integração e controle; Neurobiologia e aprendizagem; Fatores exógenos: familiares, sociais, ecológicos e nutricionais; Educação e Saúde; Avaliação do crescimento e do desenvolvimento; Enfoques clínicos, epidemiológico e de risco; Estimulação precoce; psicomotricidade; Alterações de crescimento e desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais.

No 7º e 8º semestres do segundo Ciclo, o Ciclo de Formação Profissional, a disciplina de **Psicopedagogia** é disponibilizada como matéria eletiva e guarda uma conexão com a formação para o trabalho com o aluno com deficiência, uma vez que no bojo de sua ementa estão os assuntos: Dimensões e estruturação da inteligibilidade; Eficácia simbólico-cognoscente; Convicções de fundo e dissonância educativas; A psicopatologia do sintoma na dimensão cognoscente; O mundo da vida e o hábito da delimitação de horizontes: Simultaneidade e articulação das perspectivas diacrônico-genéticas e estruturais da análise psicopedagógica; Níveis de prevenção: primária, secundária e terciária; projetos de intervenção em grupos de

---

<sup>85</sup> Os temas foram traduzidos livremente pela autora a fim de facilitar a leitura.

alunos, docentes, pais; Oficinas; Projetos interdisciplinares em educação, saúde, minorias e comunidade; Lugar do psicopedagogo na instituição escolar, de saúde, internação (hospitalar e minorias), comunidade; A interconsulta<sup>86</sup>; O informe; A supervisão; A psicopedagogia na atualidade.

Ao final da formação, o egresso do curso em Professorado em Ciências da Educação<sup>87</sup> terá a possibilidade de cursar no mínimo 96 horas e no máximo 256 horas de disciplinas cujos conteúdos estão relacionados à formação para o trabalho com o estudante com deficiência, de um total de 2800 horas aula.

Tal como acontece na UFSC, a UNC oferece uma formação específica para habilitar o professor para o trabalho com a Educação Especial, a formação desse profissional se dá como uma modalidade definida pela lei. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente inicial (ARGENTINA, 2007):

A formação de docentes para a modalidade de Educação Especial requer um desenho particular definido pela diversidade e especificidade de conhecimentos e saberes que se requerem para o desenvolvimento profissional nos níveis distintos e serviços educativos nos quais se integrem os alunos<sup>88</sup> (ARGENTINA, 2007, p. 32).

Todavia, o currículo analisado corresponde ao da formação do pedagogo generalista que irá atuar no ensino regular. Observa-se ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente inicial (ARGENTINA, 2007) que a titulação de Professor de Educação Inicial e Primária não habilita para o trabalho com a Educação Especial e que o profissional titulado em Educação Especial, habilitado para a mesma, terá orientações específicas para o trabalho com cada uma das deficiências, havendo uma especialização da especialização, isso porque, quando analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (ARGENTINA, 2007), encontra-se no tópico Nomenclatura de Título e Modalidade para qual habilita, as seguintes orientações: orientação para o trabalho com a deficiência visual, auditiva, cognitiva, neurolocomotora e o atendimento hospitalar e domiciliar.

---

<sup>86</sup> A interconsulta é uma modalidade de atendimento na rede de atenção básica argentina que atende os pressupostos da interdisciplinaridade para o acompanhamento do aluno. A interconsulta pode acontecer com o professor e um psicólogo ou o professor e um assistente social, por exemplo, (Sánchez, 2012).

<sup>87</sup> Texto original: Profesorado en Ciencias de la Educación.

<sup>88</sup> Texto original: "La formación de docentes para la Educación Especial requiere un diseño curricular particular definido por la diversidad y especificidad de conocimientos y saberes que se requieren para el desempeño profesional en los distintos niveles y servicios educativos en los que se integren los alumnos".

O professor do ensino regular no século XXI é o professor de todos, “a mistura de públicos revelará conflitos culturais que, outrora, eram ocultos pela divisão e especialização social da cultura” (ARROYO, 2013, p. 29). Ou seja, não havendo mais a segregação do estudante com deficiência em instituições especializadas e a emergência de movimentos pela inclusão e os direitos da pessoa com deficiência, o trabalho com esse público alvo não é mais uma tarefa a ser desempenhada somente por professores especializados.

Quatro anos do curso de licenciatura é o tempo do acadêmico para a formação de base a fim de tornar-se professor. Esse é o tempo designado para o cumprimento do percurso proposto pelo currículo do curso. No caso dos currículos que compõem essa pesquisa, Pedagogia (UFSC) e Professorado em Ciências da Educação<sup>89</sup> (UNC), o acadêmico deverá adquirir os conhecimentos básicos para a complexa tarefa de educar crianças e pré-adolescentes em diferentes áreas do conhecimento, o que requer saberes bastante particulares.

Segundo Goodson (2001), há um contexto social no qual o conhecimento é produzido, mas existe também um movimento de interpretação desse currículo para que seja utilizado na prática educativa. Se temos, nos currículos pesquisados, disciplinas que contemplam a formação para o trabalho com o estudante com deficiência, isso é resultado de um movimento social que apresenta a inclusão como um direito e uma necessidade.

No entanto, além da existência das disciplinas, é importante considerar o olhar que há para a inclusão por parte, não somente dos professores que ministram as disciplinas objeto dessa investigação, mas de todos os professores formadores. O que comunicam, em palavras, atitudes e saberes, os professores formadores sobre a inclusão e o trabalho com o estudante com deficiências na implementação, na prática do currículo e no currículo oculto?

Toda ação consciente para influir nos demais – inclusive a educação – tem sentido para quem a executa [...] a ação de influir sobre o outro, ensinando o outro, seja de forma consciente ou inconsciente (rotineira ou mecânica) provoca e produz ou estimula a elaboração de um significado em quem é sujeito às ações dessa influência (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

---

<sup>89</sup> Texto original: Profesorado en Ciencias de la Educación.

E com relação a essa questão, é de fundamental importância o fato de que o professor formador necessita compreender seu papel social, a partir de uma intencionalidade a fim de que seja superada a prescrição dos conteúdos avançando na reflexão sobre o modo como as experiências de aprendizagem estão sendo organizadas, na mediação do professor e na possibilidade de construção e reconstrução de significados sobre a deficiência. O professor formador com sua função social, política, filosófica e ideológica resgatada, pode converter o currículo com o qual trabalha em um recurso para a construção da autonomia e da cidadania da pessoa com deficiência, compreendida como um sujeito da educação. Isso porque à universidade cabe formar pedagogos para uma educação que contribua para a inclusão e para a emancipação dos sujeitos.

É preciso considerar que o acadêmico do curso de Pedagogia que se prepara para o trabalho na escola regular na qual o estudante com deficiência está incluído, é um dos agentes mobilizados pelo currículo. Atribui-se importância à presença e a configuração epistemológica e filosófica das disciplinas, do professor formador, mas deve-se ter em mente, também, como esse acadêmico irá elaborar subjetivamente o currículo praticado.

Sacristán (2013) sugere que se coloque a atenção no aprender, além do ensinar, daquilo que se pretende, para o que de fato se consegue em relação ao currículo:

O aluno que se confronta com os mais variados aspectos do currículo não é um indivíduo abstrato, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem prévia muito particular que lhe proporciona certas oportunidades de alguma forma determinada e um ambiente para dar significado ao currículo escolar (SACRISTAN, 2000, p. 61).

O acadêmico capaz de resignificar a concepção de deficiência trabalhada por meio do currículo, se tornará suficientemente capaz buscar conhecimentos, a fim de encontrar novos saberes quando necessário, se mantendo em aprendizagem constante. Desse modo, o egresso não necessitará recorrer a sua própria experiência como discente por falta de uma bagagem teórico-prática que possa ser sua referência.

É sob a ação de diversas forças, discutidas até o momento, que o currículo se configura e desse modo é preciso compreender que conhecimento presente no currículo não equivale apenas a informação, não se trata apenas de conteúdos a serem memorizados, ou de disciplinas estáticas.

Antes, o conhecimento oferecido ao acadêmico por meio do currículo, manifesto em suas diferentes formas, é um instrumento para a formação profissional e também para a ação social e, sendo compreendido e reelaborado na realização do currículo, passa a constituir o sujeito, como parte de sua identidade enquanto indivíduo e enquanto cidadão. É possível afirmar que o que somos e o que sabemos estão imbricados profundamente, pois, “estar ou não educado, ser ou não instruído, transforma-se hoje na chave que permite que o exercício efetivo e real de uma cidadania democrática [...]” (SACRISTÁN, 2002, p. 152).

Tanto o acadêmico que percorre o currículo proposto para sua formação inicial ao longo de quatro anos, quanto os estudantes com os quais esse trabalha ou irá trabalhar, dependem da educação, da instrução, da conquista de aprendizagens sobre si, sobre as coisas, sobre o mundo, para que possam tornar-se sujeitos ativos socialmente, com condições de desenvolver um pensamento crítico diante da realidade, com o fim último, de transformá-la. Por essa razão, “[...] a educação será responsável pela atitude passiva e conformista, ou pela atitude crítica e reconstrutora com que cada pessoa assuma a cultura alicerçadora da cidadania” (SACRISTÁN, 2002, p. 157).

O conhecimento, sendo então um recurso para converter a condição do indivíduo e da sociedade, representa poder. Assim, o currículo traz em si as impressões das relações sociais e das relações de poder, havendo o risco de servir como um instrumento de reprodução das diferenças sociais, uma vez que:

A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas em toda a ordenação social e econômica da sociedade (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Portanto, o que será ensinado e a quem será, é uma forma de controle social regulado por instâncias políticas, e assim, como alerta Apple (2011), existe um poder que está arraigado nas questões de currículo e ensino. No caso do objeto dessa investigação, podemos pensar sobre as disciplinas que tratam da pessoa com deficiência e que estão presentes nesse currículo. Como a pessoa com deficiência é caracterizada, quais as deficiências que são consideradas presentes no cotidiano da escola, quem deve ser responsável pelo processo de ensino aprendizagem desse aluno? No caso de disciplinas, oficinas e seminários optativos, quem é o acadêmico

que busca esse conhecimento? Alguém que tem o desejo pessoal de trabalhar com o estudante com deficiência? É alguém que já trabalha com estudantes com deficiência?

Deste modo, ponderamos: o currículo da formação inicial do professor reflete as desigualdades sociais em relação à pessoa com deficiência? De que forma? Embora essa não seja a questão a qual esse trabalho se propõe a responder, essa é uma reflexão válida se intenção maior é promover uma educação que encoraje a autonomia e que supere a reprodução do sistema e do pensamento hegemônico vigente.

O futuro pedagogo necessitará conhecer especificidades didáticas das disciplinas que irá ministrar, mas também irá requerer conhecimento sobre desenvolvimento humano, diferentes metodologias de ensino e condições para uma práxis reflexiva também será necessário.

Diante de todos esses compromissos está o currículo da formação inicial, com o objetivo de responder às questões da sociedade (PACHECO, 2005). O currículo expressando sua relação com o contexto social e cultural, pretende oferecer por meio das disciplinas e ementas, mecanismos para formar professores que respondam as demandas. Desse modo, é necessário compreender o currículo da formação inicial de professores frente à inclusão do estudante com deficiência no ensino regular, pois esse é o cenário da educação contemporânea e “a chegada de outras crianças e adolescentes às salas de aula obriga os professores que tem sensibilidade para vê-los, a criarem novas autoimagens de sua condição docente [...]” (ARROYO, 2013, p. 32).

O currículo sendo dinâmico e entendido a partir de uma relatividade cultural, marcado pelo tempo e pelo espaço (PACHECO, 2005), é um projeto que necessita estar em constante movimento com o contexto social. E o tempo que vivemos é o da educação inclusiva.

Após o estudo do Projeto Pedagógico e Plano de Estudos da UFSC e da UNC, respectivamente, foi possível obter uma visão geral da estrutura curricular dos cursos a fim de formar para o trabalho com o estudante com deficiência. Entendemos que o currículo se estende para além de disciplinas propostas, mas podemos questionar de antemão, a partir desse levantamento, se a presença de disciplinas no currículo da formação inicial é garantia de uma formação mínima suficiente para o trabalho com o estudante com deficiência. É possível indagar também sobre os propósitos,

convergências e divergências da manutenção de uma habilitação específica para educação especial nos países estudados, considerando que ambos entendem que a inclusão do estudante com deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular e ambos consideram a educação especial como uma modalidade educativa a ser compreendida no contexto da escolar regular.

Arroyo (2013) propõe a reflexão sobre porque se mostra tão desafiador trabalhar em sala de aula com as diferenças, sendo que são as diferenças e não as semelhanças é que caracterizam o humano. E então, surge a necessidade de conceber um currículo de formação inicial que atenda a esses desafios e:

Deste ponto de vista, então, as disciplinas não podem ser pensadas como 'destilações' finais de um conhecimento imutável e definitivo, não devem ser concebidas como estruturas e textos incontestáveis e fundamentais (GOODSON, 2001, p. 74).

Portanto, é necessário revisitar constantemente os currículos de formação docente a fim de discutir, pensar e reestruturar o currículo, mas é preciso também, proporcionar ao pedagogo em formação a possibilidade de reconstruir a sua imagem como educador considerando seu papel social e histórico.

Diante da reivindicação da educação inclusiva, as demandas relativas à necessidade de que o currículo da formação inicial forme para o trabalho com o estudante com deficiência se torna evidente e:

[...] são cobertas geralmente através de atividades justapostas a outras prévias dominantes e em contradição com elas em algumas situações. Este é o caso de certas atividades extraescolares, etc., que tem características culturais interessantes, mas que se oferecem ao mesmo tempo em que o resto do currículo é mais tradicional (SACRISTÁN, 2000, p. 71).

Esse é o caso das oficinas, atividades complementares e disciplinas optativas que oferecem uma complementação na formação para o trabalho com a deficiência no cotidiano escolar. É pertinente uma investigação a fim de constatar se essas oficinas, atividades e disciplinas eletivas são procuradas comumente por aqueles que já trabalham com estudantes com deficiência e que por isso, buscam por conhecimentos que suportem às suas práticas pedagógicas.

Por fim, a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência mostra-se sustentada por políticas, cujas condições de aplicabilidade são frágeis e é marcada por um tom de exigência, no qual a voz mais contundente é a dos

próprios estudantes, que estando na sala de aula regular pedem que “lhes seja garantido seu direito à educação, à formação, socialização, aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura, das identidades [...]” (ARROYO, 2013, p. 26). E se é por força das mudanças sociais e culturais que os currículos se modificam, é natural que esperemos que a formação para o trabalho com o estudante com deficiência receba maior atenção nas políticas de formação docente e nos currículos que serão propostos futuramente. Todavia, para além das políticas é necessário o compromisso com a educação como um direito de todos.

Compreendemos que a presença de disciplinas que contemplem a temática da deficiência não garante, por si só, uma formação consistente para o trabalho inclusivo, mas sem dúvida, constitui uma importante característica de uma formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência e por isso serão objeto do capítulo destinado à Análise dos Dados.

A proposta de um mínimo de disciplinas voltadas para o trabalho com o estudante com deficiências, a caracterização dessas disciplinas como obrigatórias ou eletivas e os pressupostos epistemológicos que sustentam a concepção sobre a deficiência, são alguns dos aspectos que revelam que o “currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 17), pois denotam, por exemplo, que o estudante com deficiência no ensino regular ainda é uma minoria, que uma formação ampliada é oferecida para os futuros professores que têm interesse no trabalho com o público alvo da educação especial (como se não devesse ser do interesse de qualquer educador) e que a inclusão se traduz na matrícula na rede regular.

Assim, o currículo da formação inicial para o trabalho com o estudante com deficiência deve estar além da esfera epistemológica, deve proporcionar reflexões e experiências que constituam a formação do docente também como sujeito, ontologicamente, pois:

A qualidade da experiência cultural que os professores têm vai deixando-lhes um sedimento ao longo de sua formação, sendo a base da valorização que farão do saber e das atitudes, da ciência, do conhecer e da cultura. Perspectivas que colocará em ação quando tiver que ensinar ou guiar os alunos para que aprendam (SACRISTÁN, 2000, p. 182).

Há que se oferecer na formação inicial oportunidades para que o acadêmico desempenhe um papel ativo, reflexivo, compreendendo que o saber tem um

significado social, político e que a aprendizagem é possibilidade de transformação das condições de vida dos indivíduos. É necessário, que o pedagogo ao final de sua formação inicial, compreenda que suas percepções pessoais, convicções teóricas e políticas sobre a deficiência, também irão direcionar e sustentar a sua prática.

Vemos a transformação do conceito de currículo como um rol de disciplinas, para a compreensão de que, para o trabalho com o estudante com deficiência é necessário que os saberes se articulem com uma intencionalidade e pessoalidade do professor formador e do pedagogo em formação. Caminhamos assim, de um conceito de currículo como algo (im)posto, para a percepção de que o currículo é dinâmico, vivo e profundamente relacionado às condições sociais, culturais, econômicas e políticas nas quais ele foi estruturado.

Dito isso, no panorama social e cultural da atualidade, é condição básica para a atuação profissional que o pedagogo ao concluir sua formação inicial compreenda que o trabalho com o estudante com deficiência é parte de sua identidade e profissionalidade e que, portanto, a formação continuada será um importante caminho para seu aprimoramento pessoal e profissional. Ao matricular o estudante com deficiência na escola regular, deve haver o compromisso de todos os profissionais da educação com sua aprendizagem e desenvolvimento. Não cabe mais aceitar que a inclusão seja fruto, como disse Freire (2018), da generosidade fingida e que a presença do estudante com deficiência na escola regular tenha como finalidade, apenas, o cumprimento de diretrizes legais e não a crença genuína na fidedignidade do direito e da potencialidade da pessoa com deficiência.

Encerrando essa breve discussão sobre currículo, considerando todas as tensões presentes nesse espaço de disputa, dissonância e controvérsias, acreditamos que:

Mesmo que o termo continue a ser utilizado como sinônimo de programa, mesmo que o autor mais conhecido seja Tyler<sup>90</sup>, mesmo que o pendor tecnicista seja marcante nas decisões políticas, faz sentido falar de currículo como campo de conhecimento, conquanto que se reconstruam, permanentemente as suas raízes e justificações epistemológicas (PACHECO, 2005, p. 14-15).

Como educadores é necessário, ainda, confiar que:

---

<sup>90</sup> Ralph Tyler (1949) é um dos teóricos tradicionais do currículo, mais conhecidos na contemporaneidade responsável por propor um paradigma técnico à educação.

Trabalhamos por algo que valorizamos porque queremos e acreditamos que, com a educação melhoramos os seres humanos, aumentamos seu bem-estar e desenvolvimento econômico, atenuamos as deficiências sociais e contribuimos para a redenção do ser humano, sua liberação. A educação pode, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador. Esse impulso ou tendência ao crescimento e à melhoria de alguma forma deve ser traduzido no currículo que será desenvolvido (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

Ao educador, ao pesquisador da educação, é necessário o constante estudo, análise, interrogação e reflexão acerca do currículo em seus múltiplos sentidos, a fim de que o currículo que se personifica a partir das políticas se aproxime das demandas e necessidades sociais reais, em concomitância à construção e ao exercício de um projeto educativo comprometido com a autonomia, desenvolvimento e transformação dos sujeitos e suas condições de vida.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS: REFLEXÕES POSSÍVEIS

*É a práxis, que implica a ação  
e a reflexão dos homens sobre  
o mundo para transformá-lo.  
Paulo freire*

Numa pesquisa documental a análise dos dados é feita a partir dos objetivos propostos, considerando que o problema de pesquisa consiste em uma possibilidade de reflexão (GIL, 2002). Assim, passaremos ao momento de resgatar, a partir dos documentos pesquisados, os sentidos e significados contidos nos materiais utilizados para essa investigação, buscando possíveis respostas às indagações que surgiram no início e ao longo desse trabalho, a fim de que nos instrumentalizemos para a ação-reflexão-ação (FREIRE, 2018) que permite um movimento de aproximação em direção às transformações que desejamos na educação e para a educação.

### 4.1 ANÁLISES REFERENTES AO PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

A tarefa proposta, a de compreender como se dá a formação inicial nos cursos de Pedagogia a fim de formar o pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência, foi delineada no contexto de instituições do ensino superior do Brasil e da Argentina, sendo essas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Nacional de Córdoba (UNC), respectivamente, tendo como justificativa, questões relativas às semelhanças históricas, políticas, econômicas e culturais, conforme explicitamos no primeiro capítulo dessa dissertação. A compreensão de como se estrutura essa formação se deu a partir da análise dos currículos dos cursos das referidas instituições, atendendo ao objetivo de identificar as disciplinas contempladas no curso de Pedagogia da UFSC e seu equivalente na UNC, que guardam relação com a formação do graduando para o trabalho com estudantes com deficiência, conhecendo também as ementas dessas disciplinas.

A formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência na escola regular nas séries dos anos iniciais, nas instituições objeto dessa pesquisa, se dá em cursos de ensino superior, que se configuram em licenciaturas e ambos os cursos têm a duração de quatro anos, organizados semestralmente. Quanto a estrutura curricular, apresentaremos os dados no quadro a seguir:

Quadro 8 – Estrutura curricular dos cursos com base no Projeto Político do Curso de Pedagogia da UFSC (2013) e do Plano de Estudos<sup>91</sup> da UNC (2003).

<b>Informação/Dado</b>	<b>Curso de Pedagogia UFSC</b>	<b>Curso de Professorado em Ciências da Educação<sup>92</sup> UNC</b>
Número mínimo de semestres a serem cursados*	6	8
Disciplinas**	7	3
Disciplinas obrigatórias**	6	1
Disciplinas eletivas**	1	2
Número mínimo de horas**	360	96
Número máximo de horas**	472	256

\* Respeitando a carga horária máxima a ser cursada em cada semestre.

\*\* Relacionadas ao trabalho com o estudante com deficiência. Dados sistematizados pela autora (2019).

Embora esse trabalho não se configure como uma pesquisa comparativa, a fim de estabelecermos aproximações e distanciamentos a partir da análise dos dados sistematizados sobre a formação inicial para o trabalho com o estudante com deficiência, foi estruturado o quadro acima para que pudéssemos identificar aspectos particulares dos processos de formação. De pronto constatamos, ao considerar as cargas horárias, que a UFSC oferta um maior número de disciplinas gerais voltadas ao tema, sendo que a sua maioria se configuram em disciplinas obrigatórias. Desse modo, a formação mínima do egresso do Curso de Pedagogia da UFSC é 375 % maior do que a formação mínima ofertada pela UNC. No tocante ao número máximo de horas dedicadas ao estudo de disciplinas voltadas ao trabalho com o estudante com deficiência no Curso de Pedagogia da UFSC, esse é 184 % maior do que as horas máximas ofertadas no curso da UNC.

Os dados nos conduzem a levantar a hipótese de que, como a UNC oferta uma formação específica em Educação Especial<sup>93</sup>, desdobrada em subespecialidades, na qual se forma um pedagogo habilitado para trabalhar especificamente com cada deficiência, prestando apoio à escola regular como Docente de Apoio à Integração (DAI)<sup>94</sup>, o curso de Professorado em Ciências da Educação<sup>95</sup> não tem como foco a formação para o trabalho com o público alvo da Educação Especial. Essa compreensão é corroborada pelo conteúdo da LEN (ARGENTINA, 2006), no capítulo

<sup>91</sup> Texto original: Plan de Estudios.

<sup>92</sup> Texto original: Carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación.

<sup>93</sup> Texto original: Educación Especial.

<sup>94</sup> Texto original: Docente de Apoyo a la Integración. Ressaltamos que esse, segundo Silva (2019), é um termo utilizado especificamente na província de Córdoba.

<sup>95</sup> Texto original: Profesorado en Ciencias de la Educación.

II, Artigo 11, alínea n, de acordo com o que já pontuamos no capítulo 2, propõe no Artigo 44, alínea b, que para o atendimento às pessoas com deficiência faz-se necessário “contar com pessoal especializado suficientemente e que trabalhe em equipe com os docentes da escola regular<sup>96</sup>”. Isso posto, e a partir da organização da formação inicial do acadêmico do Curso de Ciências da Educação, inferimos que na configuração das políticas argentinas, o trabalho com o estudante com deficiência é uma prioridade do pedagogo que cursar a habilitação específica em Educação Especial.

Por outro lado, a UFSC que também oferta uma formação específica para Pedagogos habilitados em Educação Especial, denota considerar que esses, no desenho das políticas brasileiras, estarão primordialmente desenvolvendo atividades no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou nas escolas de Educação Especial que ainda estão em funcionamento<sup>97</sup> e, portanto, o pedagogo egresso do Curso de Pedagogia necessita em sua formação ter contato com conhecimentos e discussões voltadas à pessoa com deficiência na escola regular, respeitando seu direito à educação e principalmente os indicativos legais de que sua matrícula deve ocorrer preferencialmente na escola regular. A estrutura do curso está em consonância com a Resolução nº 01/2002, do Conselho Nacional de Educação e as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que aponta para a necessidade de que o currículo da formação docente considere a diversidade dos sujeitos da escola e ofereça conhecimentos, discussões e reflexões que capacitem, ainda que de forma inicial, para o trabalho com os estudantes com necessidades especiais e suas necessidades singulares.

Levando em conta, ainda, o número de disciplinas voltadas para o trabalho com o estudante com deficiência, ofertadas em caráter eletivo e obrigatório, é possível supor que na UNC os acadêmicos do Curso de Professorado em Ciências da Educação<sup>98</sup> que optarem por cursar as disciplinas em análise, sendo essas, em sua maioria eletivas, serão conduzidos por inclinações pessoais em relação ao tema da

---

<sup>96</sup> Texto original: “Contar con el personal especializado suficiente que trabaje em equipo com los docentes de la carrera común”.

<sup>97</sup> Conforme já mencionamos, a Política de Educação Especial brasileira está passando por reformulações e a discussão indica que as escolas especiais serão retomadas como uma referência na educação da pessoa com deficiência, diminuindo a ênfase na matrícula em escolas regulares.

<sup>98</sup> Texto original: Carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación.

pessoa com deficiência ou dirigidos pela necessidade revelada a partir de suas vivências cotidianas.

Com relação às disciplinas presentes nos currículos dos cursos pesquisados apresentaremos também uma análise dos assuntos (conteúdos das ementas) das disciplinas **obrigatórias** ofertadas pelos cursos, em seus **núcleos comuns**<sup>99</sup>, que estão correlacionadas ao trabalho com o estudante com deficiência. Para isso, retomaremos os dados apresentados no capítulo 3, no subitem 3.5, intitulado *Os currículos pesquisados, sua relação com o trabalho com o estudante com deficiência e as políticas de formação inicial*.

Quadro 9 – Disciplinas obrigatórias ofertadas pelos cursos de Pedagogia da UFSC (2013) e do Curso de Professorado em Ciências da Educação da UNC (2003), em seus núcleos comuns, relacionadas ao trabalho com o estudante com deficiência e suas ementas.

Instituição	Disciplina	Ementa
UFSC	Diferença, Estigma e Educação	Teorias modernas e contemporâneas sobre o juízo perceptivo de si e do outro; Introdução ao estudo sistemático dos conceitos vinculados com processos de diferenciação individual e social e sua repercussão no contexto escolar; Alteridade, diálogo e ética na Educação
	Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial	Processos de inclusão e exclusão escolar; Políticas e Práticas para o atendimento educacional do aluno com necessidades especiais; Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação com processos de inclusão e exclusão escolar relacionados aos alunos com necessidades especiais.
	LIBRAS I	O debate em torno de estudos na perspectiva cultural e linguística dos surdos; Estudo de autores e autoras que a partir da teoria cultural recente abordam a diferença cultural e linguística dos surdos; Aspectos gramaticais da língua de sinais; Atividades de base para aprendizagem da língua de sinais para uso no cotidiano ou

<sup>99</sup> Texto original: Formación Básica Común.

		relacionadas ao trabalho docente e à sala de aula.
	Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos.	Introdução à Educação Especial: conceitos e terminologias; A Educação especial na educação Básica; Contribuições teóricas ao debate sobre o fenômeno da deficiência: concepções históricas, psicológica, filosófica e sociológica e Processos de identificação dos sujeitos da Educação Especial.
UNC	Teorias do Crescimento e Desenvolvimento	Teorias do Desenvolvimento e do Crescimento; Interações multidirecionais e multidimensionais; Características do Processo: leis e princípios; Domínios; Maturação; desenvolvimento e aprendizagem; As diferentes idades do homem; Fatores que incidem sobre o crescimento e o desenvolvimento; Fatores endógenos: orgânicos, genéticos e de integração e controle; Neurobiologia e aprendizagem; Fatores exógenos: familiares, sociais, ecológicos e nutricionais; Educação e Saúde; Avaliação do crescimento e do desenvolvimento; Enfoques clínicos, epidemiológico e de risco; Estimulação precoce; psicomotricidade; Alterações de crescimento e desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais.

Fonte: Dados sistematizados pela autora (2019).

Observamos com base nas ementas das disciplinas, que o acadêmico da UFSC irá percorrer quatro disciplinas obrigatórias, parte do núcleo de formação comum, e que são voltadas ao trabalho com o estudante com deficiência. Ou seja, todo acadêmico de Pedagogia irá desenvolver estudos no escopo dessas disciplinas. Percebemos que as ementas das mesmas trazem conteúdos cuja base epistemológica discutem a teoria e a prática com o estudante com deficiência sob um viés pedagógico, histórico, cultural e social. No entanto, há uma única disciplina obrigatória, pertencente ao núcleo de formação comum do acadêmico do Curso de Professorado em Ciências da Educação da UNC, que pode colaborar para o trabalho

com o estudante com deficiência e trata-se de uma disciplina que se inclina aos pressupostos de um modelo biomédico.

Lembramos que o chamado modelo biomédico teve sua origem na emergência das ciências e da revolução industrial a partir do século XVII, justamente em uma época na qual produtividade e eficiência passaram a ter particular importância para os indivíduos dentro da sociedade. Tal modelo, segundo Santos (2018) compreende o corpo em analogia ao funcionamento de uma máquina, em acordo com as ideias cartesianas e dessa forma, para o modelo médico, as deficiências dizem respeito à corpos com um funcionamento inadequado e que necessitariam de “reparos” e as questões biológicas eram apontadas como as principais e exclusivas causas das deficiências. Foi a partir da década de 1970, no pós-guerra, que:

[...] o ativismo social e político das pessoas com deficiência e a introdução da temática da deficiência nas ciências sociais e humanas passaram a questionar as bases da biomedicina no que tange a deficiência. O modelo biomédico hegemônico passou a ser criticado insistentemente (SANTOS, 2018, p. 3).

Compreendemos que esse modelo de entendimento da deficiência foi importante para desvincular a ideia de deficiência da ideia de doença mental ou de questões metafísicas e religiosas, contudo, o modelo biomédico tem em seu âmago a patologização e por isso, também, uma ideia de normalidade e anormalidade que limita a pessoa com deficiência, no sentido em que a diminui (SANTOS, 2018).

A Educação Especial sendo uma modalidade de educação a ser ofertada na escola regular, tanto no Brasil quanto na Argentina, é marcada por textos imprecisos e diferentes concepções acerca da deficiência.

Por isso, é necessário cuidado e atenção em relação ao olhar sobre a deficiência nos cursos de formação dos pedagogos, pois “no âmbito da formação de conceitos, a internalização dos signos assume um papel fundamental na tarefa de orientar o homem de forma objetiva e subjetiva para a atuação na realidade concreta” (BARBOSA; MILLER; MELO, 2016, p. 20). Ou seja, mais do que a presença de disciplinas que tratem da pessoa com deficiência no currículo da formação inicial do pedagogo, precisamos avaliar como estas orientam os futuros profissionais para sua ação. Disciplinas que enfocam as limitações presentes a partir da deficiência, sem favorecer a discussão das questões qualitativas e não quantitativas do processo de ensino-aprendizagem, são pouco produtivas e não oferecem as reflexões necessárias

à reformulação da concepção dos processos educativos para a pessoa com deficiência.

No que se refere ao objetivo específico desse trabalho, de caracterizar as políticas de inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional do Brasil e da Argentina, consoante ao que apresentamos no capítulo dois, podemos concluir que essas estão em acordo com os documentos apresentados no Quadro 5. Nesse quadro foram identificadas as leis que norteiam a formação inicial do professor no Brasil e na Argentina, com ênfase na formação para o trabalho com o estudante com deficiência.

Contudo, em relação às leis identificadas como norteadoras da inclusão do estudante com deficiência no ensino regular, apuramos que o alinhamento das leis e políticas quanto ao direito à educação, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, deu-se a partir do movimento internacional de inclusão sinalizado primeiramente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e resgatado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que especificou a pessoa com deficiência como parte do público com direito à Educação. Também fora essa declaração a responsável por introduzir o conceito de educação inclusiva. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi relevante no sentido de consolidar os direitos dessa parcela da população mundial, abarcando o direito à Educação.

É interessante observar que as leis nacionais que se referem à Educação, tanto no Brasil (LDBEN, 1996), quanto à Lei da Educação Nacional<sup>100</sup> (ARGENTINA, 2006) argentina, atendem aos direitos propostos pelos documentos de referência. Todavia, a LDBEN (BRASIL, 1996), promulgada dois anos após a Declaração de Salamanca, contemplou a inclusão do estudante com deficiência na rede regular, sem estruturar a formação de pedagogos para tal tarefa, de forma assertiva. O que vimos é que ao longo dos anos subsequentes, uma série de outros documentos legais, que também constam do Quadro 5, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2005), a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), tiveram a tarefa de alinhar estratégias para implementar a inclusão da pessoa com deficiência na rede regular e a formação dos professores para atender esse público. Contudo, vale salientar que a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para

---

<sup>100</sup> Texto original: Ley de la Educación Nacional.

a formação inicial em nível superior (MEC, BRASIL, 2015) foram estabelecidas em um governo de esquerda, que por ideologia, pretendia um afastamento do modelo neoliberal, sendo conduzido pela prioritariamente pela trajetória dos direitos.

Com relação às políticas argentinas, concluímos que essas, cronologicamente acompanharam a promulgação dos documentos internacionais. A Lei nº 24.521 (ARGENTINA, 1995) que versa sobre a Educação Superior, a formação inicial e o acesso ao estudante com deficiência no ensino superior foi estabelecida um ano após a Declaração de Salamanca, sendo revista em 2002, pela Lei nº 25.573 (ARGENTINA, 2002). Nos parece que em um intervalo menor de tempo as políticas argentinas procuraram se adequar, primeiro no que tange a formação de professores na perspectiva da inclusão, para que quatro anos após fosse promulgada a Lei de Educação Nacional da Argentina (2006), contemplando de modo mais assertivo o processo de inclusão do estudante com deficiência, num processo inverso ao do Brasil, que primeiro propôs a inclusão e posteriormente, pensou a formação docente e a viabilização prática da inclusão.

Quanto a pouca assertividade das políticas, foram observadas duas situações, que apresentamos no capítulo dois, situações estas que serão abordadas a seguir. No artigo 45 da LEN (ARGENTINA, 2006) está exposto que Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia em acordo com o Conselho Federal de Educação têm a responsabilidade de definir trajetória escolar mais adequada para o estudante com deficiência, todavia, como já dito, os critérios para essa avaliação não são claros. Como se define uma “melhor trajetória”? Quem define? Pensamos que, para se estruturar um programa de ensino que atenda as especificidades de cada estudante com deficiência é preciso uma equipe multiprofissional que além dos conhecimentos teóricos e técnicos, tenha proximidade e conhecimento acerca desse sujeito em particular. Caso contrário, essa análise será, somente, burocrática.

Na LDBEN (BRASIL, 1996), outro exemplo da falta de clareza das políticas está no Artigo 59, parágrafo III, que em relação ao atendimento dos estudantes com necessidades educativas especiais, aponta para a necessidade de “professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. Como se mensura essa formação adequada? A política se refere a professores do ensino regular e, portanto, a formação adequada não é uma especialização em educação especial. Quantas horas de estudo sobre deficiência e a educação da pessoa com deficiência seriam necessárias para determinar uma

formação adequada? Quais parâmetros indicam essa formação? As políticas não trazem orientações com relação a essas particularidades.

O uso da expressão *integração* numa política brasileira que versa sobre a inclusão do estudante com deficiência na escola regular também corre o risco de originar controvérsias. Isso porque, segundo Mantoan (2003) a integração no Brasil está associada a ideia de uma inserção do estudante com deficiência que não acontece de forma total, uma vez que a política brasileira prevê serviços nos quais esse estudante será atendido em separado da sua turma de ensino regular (Atendimento Educacional Especializado – AEE). Para a autora “a integração escolar pode ser entendida com ‘o especial na educação’, ou seja, a justaposição do ensino regular ao especial” (MANTOAN, 2003, p. 16) enquanto que a inclusão se caracteriza a partir de todos os estudantes frequentando as turmas de ensino regular, aprendendo e se desenvolvendo. Então, quando as palavras e seus sentidos são repensados, estudamos a hipótese de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) deveria trazer em seu título a perspectiva integradora, pois é isso que essa propõe em seu texto. Por seu turno, as políticas argentinas trazem o tema integração, o que após esse estudo, nos parece mais honesto.

Por fim, com relação às especificidades das políticas do Brasil e da Argentina, é possível resgatarmos que a Educação é de responsabilidade da família e dos Estados. No caso do Brasil, não há oferta suficiente de educação pública para toda a demanda, e em decorrência disso, as famílias com condições econômicas para tal, buscam a educação privada. Na Argentina, a descentralização da administração por províncias, transfere às mesmas as responsabilidades financeiras e políticas pela disponibilização da educação.

Damos importância ao fato de que nenhum documento legal é capaz de arquitetar com tamanha precisão o fenômeno sobre o qual versa e que alinhamentos, aparas e ajustes posteriores às promulgações são sempre necessários. Como afirma Gatti (2014, p. 37):

Novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na dependência de atuações em política educacional de modo mais coerente e integrado, e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para tomada de decisões, dentro de uma visão mais ampla do contexto educacional.

E testemunhamos que no caso do Brasil, principalmente, políticas, leis e decretos não são devidamente sustentados por pesquisas e subsídios teóricos, o que favorece as lacunas e fragilidades decorrentes dos mesmos.

## 4.2 ACHADOS EM RELAÇÃO AOS INDICADORES

Considerando a inspiração na Análise de Conteúdo para o desenvolvimento desse trabalho, após as etapas de pré-análise e exploração do material, alcançamos o momento destinado a interpretação dos mesmos.

Lembramos que na fase de exploração do material, a segunda etapa indicada pela Análise de Conteúdo, foram identificados indicadores que orientaram a leitura, apresentação e discussão dos documentos. E esses são: políticas para inclusão do estudante com deficiência; formação inicial do pedagogo; ensino superior e currículo e ao longo do trabalho orientaram o desenvolvimento das inferências.

Os indicadores relacionados ao problema de pesquisa e seus objetivos foram apresentados e examinados ao longo dos capítulos desse trabalho, mas, nesse momento, serão apresentadas análises complementares a partir dos mesmos, observando os contextos econômico, social, histórico e social e cultural de quem produz os documentos e políticas analisados, tendo em vista seus elementos ideológicos.

### 4.2.1 Políticas para inclusão do estudante com deficiência

No que diz respeito às políticas pesquisadas, notamos, conforme já aludido, que existe uma adequação dessas em relação aos documentos internacionais que norteiam a inclusão do estudante com deficiência e a necessidade da formação de profissionais para o seu atendimento.

Contudo, atentamos ao fato de que matrícula da pessoa com deficiência preferencialmente na escola regular amplia o número de estudantes na escola, aproximando os países em desenvolvimento das metas propostas pelo Banco Mundial (ALTMANN, 2002), situação que mantém um questionamento acerca das verdadeiras motivações subjacentes às políticas: Pode haver um genuíno respeito ao direito a Educação? Certamente. Mas, “a inclusão tornou-se um efeito de um tipo de

racionalidade que oferece as condições de possibilidades de práticas-discursos neoliberais” (NAUKJORS; POSSA, 2014).

Por essa razão, necessitamos considerar as implicações econômicas da capacitação da pessoa com deficiência para sua inserção no mercado de trabalho, que se tornando produtiva do ponto de vista do capital e havendo um estímulo (ou pressão) à sua autonomia financeira, irá depender cada vez menos do apoio e suporte do Estado, reforçando a ideia do Estado Mínimo defendida pelo neoliberalismo.

O acesso à educação do estudante com deficiência implica em diversos aspectos, como por exemplo, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEEs) que foi apresentado no informe publicado após o encontro de Warnock, na Grã-Bretanha (1978). Esse documento afirma que nenhuma criança deve ser considerada como impossível de ser ensinada e que um dos objetivos da educação seria a garantia de autonomia e acesso ao trabalho (UNESCO, 2003).

Desse modo, políticas que versam sobre a Educação para todos, que se comprometem com o desenvolvimento da pessoa com deficiência e sua capacitação para inserção no mercado de trabalho, atribuem à pessoa com deficiência o sentido dessa potencialidade. Para PACHECO (2005) a lei tem a condição de produzir o espaço do político e a política tem em si uma finalidade, um motivo de ação e nisso encontramos a importância das políticas a fim de estabelecer as possibilidades reais e objetivas para todas as pessoas, inclusive a pessoa com deficiência.

Muito mais do que um lugar de produção e atividade que é dado à pessoa com deficiência a partir de seu direito à educação, a política lhe garante também um lugar nas relações sociais que impulsionam as funções psicológicas superiores e possibilitam sua aprendizagem e desenvolvimento (ELHAMMOUMI, 2009, p. 28). É definitivo que o estudante com deficiência esteja na escola regular, mas sobretudo que não lhe sejam negadas as condições para sua aprendizagem, pois podemos “cair na armadilha segundo a qual, em nome do respeito à diferença, os alunos sejam excluídos de seu direito ao conhecimento” (MICHELS, 2006, p. 409).

Evocamos aqui a ideia de que o direito à educação é algo muito mais amplo do que a educação formal, pois:

A exclusão supõe um distanciamento irre recuperável, a degradação do excluído, que passa à categoria de negado. Ser mais ou menos educado, ter usufruído ou não da escolarização, é um problema de poder ser, estar, sentir-se como sujeito que se sabe ator na sociedade, necessário e importante para algo e para alguém (SACRISTAN, 2002, p. 154).

O direito à educação é um direito de impacto subjetivo na constituição da identidade do sujeito, que determina não somente o que se sabe, mas quem se é. Nisso consiste a complexidade da discussão ao direito à educação e das proporções desse desafio.

O direito à matrícula do estudante com deficiência na escola regular se refere ao direito à sua aprendizagem, desenvolvimento e socialização. Entretanto, a socialização não pode ser entendida apenas como integração social, “mas como indicador de uma visão de mundo que é partilhada por uma classe dominante que se impõe pela força dos seus interesses” (PACHECO, 2005, p. 60). E, havendo políticas que garantam esse direito de inclusão, esperamos ter um indicativo de que a classe dominante aceita a potencialidade da pessoa com deficiência.

Pontuamos no capítulo dois o assunto de que a UNESCO propõe que a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais “deve fazer parte de uma estratégia global e necessita de uma profunda reforma na escola regular” (UNESCO, 1994, p. 4). O impacto dessa proposta é o de que a inclusão do estudante com deficiência na escola regular deve acontecer em qualquer lugar do mundo, movido por ações que não sejam territoriais, mas coletivas e globais. Todavia, vinte e cinco anos após a declaração, as iniciativas para a inclusão ainda são isoladas, promovidas por cada país (cada estado ou província, nos casos dos países que pesquisamos) e talvez isso explique, em parte, porque a consolidação do direito à educação para todos, do estudante com deficiência, ainda não está estabelecida com garantias. Afirmamos isso, pois a UNESCO (1994, p. 4) segue sua proposta convocando uma “profunda reforma na escola regular” e essa considerável mudança envolve as condições materiais das quais falamos nos parágrafos anteriores. Condições materiais para que o estudante com deficiência tenha acesso à escola regular e nela permaneça em desenvolvimento e condições epistemológicas e ontológicas na formação dos pedagogos e condições materiais para um trabalho, se não de excelência, ao menos, satisfatório. A dimensão da profundidade da transformação necessária justifica a primordialidade de um esforço global, pois a desigualdade econômica e social, que é característica do sistema capitalista neoliberal no qual a grande maioria dos países do mundo se insere, sempre será um impedimento para a oferta das condições necessárias para a transformação da educação.

Reconhecemos que existem políticas voltadas à inclusão do estudante com deficiência e que essas confluem com os documentos internacionais, “mas a consecução do princípio da educação inclusiva, por sua vez, não se efetuará simplesmente por decreto” (BUENO, 1999, p. 12). Entre a política, com seu texto muitas vezes frágil e escuso, e a viabilização concreta da inclusão encontramos lacunas e abismos.

Enfim, para a superação dos hiatos e vazios nos textos das políticas, cremos ser de fundamental importância o fortalecimento dos grupos de pessoas com deficiência com o propósito de uma mobilização social a fim de que sejam representados nas instâncias que articulam as políticas.

#### **4.2.2 Formação inicial do pedagogo**

Existe por parte da UNESCO (1994, p. 10) o objetivo de “garantir que no contexto de uma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial, como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas”, porém, na direção de nossas discussões, julgamos que as políticas que tratam sobre o direito à educação da pessoa com deficiência e a preferência de sua matrícula na rede regular de ensino têm se mostrado frágeis e pouco consistentes e as políticas que versam sobre o currículo da formação inicial com ênfase na formação para o trabalho com o estudante com deficiência também necessitam ser mais objetivas. Segundo Saviani (2009, p. 10):

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram em estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação em nosso país.

Seis anos após a afirmação de Saviani (2009) sobre a precariedade das políticas de formação docente no Brasil, a Resolução nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015), no Capítulo V, que versa sobre a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, quanto à estrutura e currículo, no artigo 13, inciso IV, parágrafo 2º, prevê que disciplinas como LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e Educação Especial sejam contemplados nos currículos. No entanto, por se tratar de uma Diretriz, não há uma especificação com relação à quantidade das horas, quais disciplinas serão parte

do currículo ou se serão obrigatórias ou eletivas, ficando ao encargo de cada instituição, a partir de seu projeto político pedagógico, que é também um projeto de sociedade, a organização curricular voltada ao trabalho com o estudante com deficiência, corroborando a ideia de que o enfrentamento aos desafios da formação docente “[...] não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária” (GATTI, 2014, p. 36).

No que se refere às políticas argentinas de formação de pedagogos para o trabalho com o estudante com deficiência, os termos propostos também são opacos. Na Lei nº 25.573 (ARGENTINA, 2002) no Artigo 29, alínea e, há menção à formação e capacitação para a problemática da deficiência, mas indicações dos procedimentos em termos de disciplinas, carga horária, obrigatoriedade, ficam sob a responsabilidade de cada instituição formadora.

Sabemos que “a simples inserção de disciplinas ou conteúdos específicos não atribui a formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas” (GARCIA, 2013, p. 103), no entanto, a presença (ou não) das disciplinas nos currículos de formação inicial dos pedagogos que irão trabalhar com o estudante com deficiência na rede regular de ensino, aponta na direção de uma formação ainda incipiente e indefinida, que está associada, bem como é resultante de “fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional” (BUENO, 1999, p. 18). Portanto, está nítida a necessidade de uma reflexão sobre o papel e o espaço da pessoa com deficiência em nossa sociedade, de seus direitos, da mobilização no sentido de que são necessárias políticas que criem caminhos e sustentem a viabilização de propostas de formação que coadunem para a concretização dos direitos do público alvo da educação especial, de fato e de verdade.

Com relação à formação dos egressos nas instituições pesquisadas, resgatamos que o egresso da UFSC, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (UFSC, 2013) e em consonância com o que discutimos no capítulo três, é compreendido como um profissional num contexto histórico, político, econômico, que trabalha num campo onde conhecimentos são construídos, validados ou não, a partir de condições políticas e educacionais. Um contexto no qual a sociedade e a educação estão em relação.

Essa proposta requer uma formação inicial voltada para a articulação social desse sujeito, enquanto pedagogo, enquanto professor e subentende que as condições de aprendizagem e desenvolvimento estão sujeitas às relações sociais de produção e a formação do pedagogo, também é resultado dessas relações:

Em primeiro lugar está a lei geral do desenvolvimento cultural, que significa que as funções mentais superiores humanas têm sua origem nos processos de relações sociais de produção [...] não há outro fato e nunca houve indivíduos humanos produzidos e formados fora da sociedade (ELHAMMOUMI, 2009, p. 31).

Assim sendo, podemos dizer que a formação do pedagogo o compreende como oriundo e pertencente a relações sociais, culturais e econômicas e por isso, é ativo, participativo nessas relações. Logo, não basta uma formação que dê conta de aspectos teóricos, mas que compreenda o pedagogo como um produto e produtor social. Podemos almejar a partir disso, um pedagogo com capacidade crítica e transformadora em seu fazer profissional junto ao estudante com deficiência ou não.

No que concerne o perfil do egresso do curso de Professorado em Ciências da Educação<sup>101</sup>, segundo o Plano de Estudos<sup>102</sup> (UNC, 2003) esse, ao final do curso, deve poder elaborar propostas de intervenção didático-pedagógica considerando diferentes necessidades da realidade da educação. Nesse ponto, pressupomos que dentre essa diversidade estão as necessidades dos estudantes com deficiência, mas conforme averiguamos na análise das disciplinas ofertadas na formação do pedagogo egresso da UNC, essa formação inicial está reduzida a possibilidade de um máximo de 256 horas/aula. No contexto argentino, esse professor dependerá da assessoria do DAI<sup>103</sup>, que é um pedagogo que cursou a habilitação em Educação especial, para desenvolver seu trabalho com o estudante com deficiência.

Outra condição esperada do egresso da UNC é que esse deve ser capaz de projetar e utilizar materiais didáticos e recursos tecnológicos aplicados ao ensino e no que diz respeito a esse aspecto, podemos pensar nas condições para adaptar materiais e recursos às necessidades dos estudantes com deficiência. Todavia, os conteúdos contemplados nas ementas da sua formação inicial não indicam capacitação para essa tarefa. Por fim, quando trata das atitudes do egresso, é esperado que esse se torne um sujeito que dá valor ao diálogo, as diferentes ideias o

---

<sup>101</sup> Texto original: Profesorado en Ciencias de la Educación.

<sup>102</sup> Texto original: Plan de Estudios.

<sup>103</sup> Docente de apoyo a integración. Original: Docente de apoyo a la integración.

pluralismo de ideias, e que seja capaz de refletir sobre seu próprio trabalho. Sem dúvida, tais características são notáveis para um pedagogo que venha a trabalhar com qualquer estudante.

Destarte, os perfis dos egressos dos cursos pesquisados estão em consonância com a proposta da concepção social da deficiência que encontramos subjacentes à estrutura das formações: na UFSC um perfil voltado às implicações sociais do fazer pedagógico que conflui para o trabalho com o estudante com deficiência e na UNC uma formação com um caráter funcional e pragmático.

Nos encaminhamos para o encerramento das discussões sobre a formação inicial enquanto categoria de análise, concluindo que “nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 19-20), pois a formação do pedagogo revelará certamente o projeto de sociedade e a visão sobre a deficiência que permeiam as relações sociais.

Na configuração atual da sociedade, que busca pelos direitos da pessoa com deficiência, a universidade e a formação de professores precisa reconhecer o estabelecimento de uma realidade de compromisso ético, estético, político e humano com a sociedade e:

Esta nova relação impõe aos processos de educação e de ensino uma nova responsabilidade e um novo papel no desenvolvimento das qualidades humanas, uma vez que a educação e ensino se tornam formas universais do desenvolvimento humano (BARBOSA; MILLER; MELO, 2016, p. 10).

Há de se estabelecer uma relação na qual a educação seja compreendida como uma condição de ser e, portanto, transcende a educação formal.

#### **4.2.3 Ensino superior e currículo**

Como já discutido, a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) traz a proposta de uma educação para todos, subentendendo que há os excluídos dos processos educativos. Porém, essa declaração é também generalista uma vez que entre os excluídos, estão povos marginalizados historicamente, as mulheres, os países subdesenvolvidos e pessoas com deficiência. Esses últimos, desde o advento da institucionalização, que remonta ao século XVII, estavam relegados à atendimentos especializados e à segregação. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas

especiais foi, sem dúvida, um marco inegável para o fomento ao direito à educação inclusiva para a pessoa com deficiência.

A partir desses documentos, foram evidenciados investimentos em políticas de formação docente a fim de atender ao propósito de uma Educação Especial como modalidade a ser oferecida preferencialmente nas escolas regulares. Na LDBEN, promulgada no ano de 1996, esta orientação consta no artigo 58 do Capítulo V, e na Argentina consta na LEN de 2006, em seu Capítulo VIII, no artigo 52.

Tendo em vista essas legislações, Brasil e Argentina passaram a rever as políticas de formação inicial docente considerando o fato de que o professor da escola regular passaria a trabalhar também com o estudante com deficiência.

É possível constatar que a formação inicial do professor para o trabalho com o estudante com deficiência não é detalhada na LDBEN. No Capítulo V que trata da Educação Especial, o Artigo 59, no parágrafo III, é mencionada a necessidade de professores com especialização adequada para o atendimento especializado e professores do ensino regular capacitado para a integração<sup>104</sup> do estudante em classe comum, todavia, no Capítulo IV que trata do Ensino Superior, não há menção quanto à obrigatoriedade de conteúdos voltados ao trabalho com a pessoa com deficiência. Lembramos que o contexto político e econômico no qual a LDBEN foi aprovada não permitiu o debate e participação social que seriam fundamentais para sua constituição (SILVA, 2003).

Ao longo da história da educação brasileira, desde a promulgação da LDBEN até os dias atuais, a formação inicial e a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular passaram por alterações visando aparar as arestas e preencher lacunas deixadas pelas políticas anteriores. Como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), que em seu capítulo V ao tratar da formação inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, no Artigo 13, inciso IV, parágrafo 2º, dispõe que os currículos deverão contemplar conteúdos específicos, dentre os quais destaca o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Educação Especial. Lembramos que essa mesma diretriz elimina as habilitações específicas nos cursos de Pedagogia no Brasil, dentre elas a habilitação em Educação Especial.

---

<sup>104</sup> Lembramos, aqui, o debate conceitual acerca da diferença entre o significado de inclusão e integração (MANTOAN, 2003).

Na Argentina, a LEN foi promulgada dez anos após a LDBEN, neste período debates e consultas públicas foram realizados visando superar os impactos iniciais das reformas educacionais da década de 1990, por força dos organismos multilaterais (FELDEFEBER; GLUZ, 2011), como o Banco Mundial, que financiou projetos educacionais sob o imperativo da implementação de estratégias de gestão mercadológica para a educação. Ainda na LEN argentina, no Artigo 44, na alínea b é apresentado o compromisso de, a fim de assegurar o direito à inclusão, “contar com pessoal especializado *suficiente* que trabalhe em equipe com os docentes da escola comum<sup>105</sup>” (ARGENTINA, 2006, grifo nosso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente inicial (ARGENTINA, 2007) prevê a Educação Especial como uma formação específica, se constituindo em uma carreira distinta, que parte de uma estrutura de currículo próprio.

Retomado o impacto dos documentos internacionais na formação docente para o trabalho com o estudante com deficiência, passemos a uma análise sobre o discurso das políticas curriculares sobre a inclusão na escola regular.

Após o capítulo onde as questões acerca do currículo foram apresentadas sob a luz de autores que versam sobre o assunto, entendemos que não existe neutralidade nas políticas curriculares:

Para a pedagogia histórico-crítica, na sociedade de classes a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de coloca-la a serviço dos interesses dominantes (SAVIANI, 2016, p. 391).

Desse modo, as diretrizes que versam sobre o modo pelo qual as formações dos pedagogos devem se estruturar para o trabalho com o estudante com deficiência, nos dizem também sobre um posicionamento ideológico, cultural e social acerca da deficiência.

As políticas de ambos os países estudados apontam para a necessidade de uma formação voltada à inclusão, ao respeito à diversidade e para a construção de uma sociedade democrática. No caso da diretriz brasileira (BRASIL, 2015), existe a obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e não há um

---

<sup>105</sup> Texto original; “contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/las docentes de la escuela común”.

indicativo da quantidade de horas de disciplinas que devem versar sobre a temática da inclusão.

Nas Diretrizes argentinas (ARGENTINA, 2007), não há a especificação sobre as disciplinas ou carga horária que abarcam a temática da inclusão e que devem fazer parte da grade do Professorado em Ciências da Educação<sup>106</sup>. O que percebemos é um cuidado com a formação exclusiva que habilita para a Educação Especial.

Ainda que não existam disciplinas relacionadas diretamente à temática da inclusão do estudante com deficiência no currículo da formação do pedagogo, compreendemos que disciplinas que promovam a reflexão e a crítica sobre os direitos humanos e acerca das condições de desigualdade que perpassam as relações na escola, colaboram diretamente para que o movimento de inclusão se fortaleça. Como é o caso da disciplina de Diferença, Estigma e Educação, ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina.

No contexto do currículo da grade de da Universidade Federal de Santa Catarina, a Língua Brasileira de Sinais e o trabalho com o estudante surdo está presente. Na disciplina de Diferença, Estigma e Educação, a deficiência é discutida do ponto de vista social e cultural, de modo abrangente, tal como na disciplina de Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial. Assim, podemos inferir, a partir das disciplinas propostas na universidade catarinense, que o egresso estará preparado para o trabalho com o estudante surdo e para lidar com a deficiência de modo amplo e generalista.

A partir da análise das disciplinas presentes no currículo da Universidade Nacional de Córdoba, temos a leitura de que a formação também é generalista, havendo um direcionamento para a compreensão da deficiência a partir dos aspectos biológicos e desenvolvimentais, abarcando aspectos universais sendo, também, genérica.

O caráter pouco específico das disciplinas presentes na formação dos acadêmicos pode traduzir que, apesar da matrícula da pessoa com deficiência acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, a compreensão consistente da deficiência e sua articulação na prática pedagógica está ao encargo do egresso da habilitação da Educação Especial. Somente a surdez é contemplada na diretriz brasileira de formação inicial do pedagogo (BRASIL, 2015) e esse fato nos conduz à

---

<sup>106</sup> Texto original: Profesorado en Ciencias de la Educación.

ideia de que o currículo da formação inicial reflete as desigualdades de oportunidade ao acesso a escola regular. Na atualidade há sujeitos com autismo, com deficiência visual e física, por exemplo, frequentando nossas escolas regulares, mas não há menção ao estudo de suas condições de aprendizagem e desenvolvimento nos currículos pesquisados.

Na possibilidade de discutir e reestruturar o currículo do ensino superior para a formação do pedagogo que trabalha com o estudante com deficiência, há de ser considerado que “[...] e o acesso ao concreto somente torna-se possível pela mediação do abstrato, fato que conduz a uma ressignificação da lógica formal, que passa a ser não mais ‘a lógica, mas em um momento da lógica dialética’” (BARBOSA; MILLER; MELO, 2016, p. 18). A introdução de conteúdos mais precisos sobre a deficiência na formação inicial do pedagogo propicia a concretização da presença da deficiência na escola como parte integrante, não como um aspecto atípico. Se existem disciplinas, quais disciplinas existem, se há uma carga horária específica, uma orientação sobre sua obrigatoriedade, há também, de acordo com Barbosa, Miller e Melo (2016) uma orientação para que conceitos e signos acerca da deficiência sejam internalizados sobre a pessoa com deficiência e sua inclusão na escola regular, favorecendo uma atuação concreta na realidade.

Consideramos que “ao buscar compreender a Educação Especial na perspectiva sócio-histórica, é importante adotar o princípio de que o defeito orgânico não implica necessariamente uma deficiência e que esta só se manifesta nas relações sociais” (IACONO; SILVA, 2014, p. 55). Desse modo, o currículo é práxis, é reflexo dessas relações sociais, culturais e por isso, também, vivo, da estrutura do meio onde vivemos. Estudar a deficiência e trabalhar com o estudante com deficiência ultrapassa o corpo e adentra aos meandros das relações simbólicas estabelecidas com a deficiência. Relações que se dão a partir de elementos sociais, afetivos, da linguagem e de condições objetivas e subjetivas.

A ausência de sujeitos e de vozes precisas relativas à deficiência nos currículos de formação do pedagogo são indicativos de que há ainda uma tensão no que se refere a identidade do professor como um professor inclusivo, pois existe uma tensão ainda maior sobre o sujeito a ser incluído e “é lamentável que os gestores de políticas educativas e curriculares ignorem essas tensões que se dão nas salas de aula. A pergunta é inquietante para tantos docentes. Qual é nosso ofício?” (ARROYO, 2013,

p. 30). Cabe-se ao pedagogo trabalhar com estudantes com deficiência na escola regular, porque sua formação não corresponde à realidade desse fazer?

A formação do pedagogo, como já dito, não é o único fator para que o projeto de inclusão se concretize, mas precisamos olhar para o sistema no qual nossas escolas não só estão inseridas, mas do qual fazem parte de modo ativo, pois “não se sabe pelo bel prazer de saber, mas para produzir” (SACRISTÁN, 2013, p. 32). Se a pessoa com deficiência está na escola, mas não aprende, nem se desenvolve, ela deixa de ter vivências e suas possibilidades de ser e fazer são afetadas. A convivência e a integração são importantes, mas não suficientes para o pleno gozo do direito à educação e os amplos benefícios recorrentes dele.

Pacheco (2005) nos convida a pensar algumas questões sobre o currículo. Do ponto de vista epistemológico, o currículo deve se estabelecer considerando o conhecimento como um processo e aqui concluímos que se a temática da inclusão perpassasse todas as disciplinas da formação do pedagogo, teríamos uma concepção de fato inclusiva, sobre o estudante com deficiência na escola regular. Do ponto de vista político, podemos ponderar que as diretrizes curriculares sobre a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência devem ser mais específicas e construídas em articulação com pesquisadores, professores e instituições.

Continuando essa análise a partir das propostas de Pacheco (2005) sobre o currículo, pensemos que, se há uma distribuição desigual de disciplinas que versam sobre o estudante comum e o estudante com deficiência, essa pode ser uma representação das desigualdades na distribuição de poder, bens e serviços na sociedade (PACHECO, 2005, p. 41). A redemocratização do currículo é um fluxo que contribui para a redemocratização social.

Do ponto de vista técnico, quando há um currículo voltado ao atendimento de todos os estudantes, seja por meio de disciplinas específicas ou de modo interdisciplinar, o conhecimento pode estar mais próximo de todos os estudantes. No que tange o aspecto estético do currículo, pensamos sobre quais são os valores, imagens e significados as disciplinas curriculares sobre a inclusão presentes na formação do pedagogo e como essas impactam no trabalho e na compreensão sobre o estudante com deficiência na escola regular. O estudante com deficiência é o desvio da norma? É a exceção ou as diferenças são a regra que nos constitui como humanos?

Por fim, Pacheco (2005) nos convida a refletir a partir do ponto de vista histórico do currículo, a fim de uma identificação e crítica a respeito das tradições curriculares sobre a deficiência na formação do pedagogo. Essas tradições sustentam a ideia de que o trabalho com o estudante com deficiência é uma tarefa do professor da Educação Especial?

Novamente salientamos que tão somente mudanças curriculares na formação dos pedagogos não garantem a aprendizagem dos estudantes com deficiência:

Para se compreender o processo de ensino aprendizagem é necessário considerar a arquitetura da escola, os aspectos materiais, tecnológicos, simbólico, motivação dos professores, contexto sócio-econômico dos alunos e estrutura de produção social (PACHECO, 2005, p. 65).

Mas é indiscutível que a formação dos pedagogos para uma compreensão ampla, histórica, social e crítica sobre a deficiência no âmbito da escola regular, representa um dos passos necessários para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência.

Por isso, “o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta” (SACRISTÁN, 2000, p. 34) e de como a escola se coloca em relação e nas relações do espaço do qual faz parte.

Se a presença de disciplinas voltadas para a inclusão pode, não necessariamente, significar que há formação para o trabalho com o estudante com deficiência:

Os currículos de caráter mais integrado deixam ao professor mais espaço profissional para organizar conteúdo à medida que se requerem outras lógicas, que não são as dos respectivos especialistas. Podem dar lugar ao desenvolvimento de uma profissionalização própria ao elaborar o currículo e que não seja a de se dobrar à lógica dos especialistas que produzem conhecimentos em parcelas separadas (SACRISTÁN, 2000, p. 77).

A temática e saberes sobre o estudante com deficiência, transversalizados em várias outras disciplinas, pode ser uma alternativa para uma formação consistente e nesse sentido, Anastasiou (2015, p. 57) defende que “um modelo curricular globalizante adota diferentes formas de processar o conhecimento em parceria estabelecida entre alunos e professores envolvidos” o que pode oferecer a temática

da deficiência na escola regular a visibilidade e a discussão que de fato são necessárias.

Disciplinas no currículo não garantem uma formação suficiente para o trabalho com o estudante com deficiência, por que “[...] não basta conhecer. É preciso usar esse conhecimento para atuar na realidade e transformá-la, sempre dentro dos limites e das circunstâncias em que vivemos” (CARTOLANO, 1998, p. 32). Por isso, voltamos a questão de uma formação propícia ao desenvolvimento epistemológico do pedagogo. Um saber que seja parte de quem ele é como profissional e como pessoa, movimentando-se na ação-reflexão-ação.

Assim, a educação se achegará a uma cultura da inclusão, considerando que:

[...] a construção da identidade de professor(a) passa ou é inseparável de processos culturais que são lentos, mas que têm de ser construídos. Passa pela afirmação de uma cultura pública, da vinculação da educação escolar a essa cultura pública ou da inclusão da educação no campo dos direitos sociais e humanos (ARROYO, 2002, p. 193).

Desse modo, mais do que o cumprimento de diretrizes mínimas, teremos na formação dos pedagogos um compromisso com a transformação dos sujeitos da educação e por isso, a transformação da cultura social dentro e fora da escola, a fim de que o direito à educação e ao pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência seja garantido.

A mudança esperada na formação do pedagogo, a urgência em compreendermos o currículo em sua complexidade e exigência de políticas claras, compõem um quadro que se apresenta como uma tarefa colossal. E:

Sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo – ou melhor, negando – todo ponto de partida. E o turbilhão de uma mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável, quanto impossível (SKLIAR, 2002, p. 197).

Que não neguemos que a pesquisa, a discussão e o debate acadêmico quando levados à comunidade, são pontos de partida capazes de promover as mudanças que parecem impossíveis. Se não olharmos para os horizontes, não nos apegarmos ao que já é conquista (e que um dia foi impossível) e não disputarmos pelo que ainda carecemos, estaremos cada dia mais longe, não do paraíso, mas de condições de igualdade e respeito aos direitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Enquanto na teoria da ação antidialógica  
a elite dominante mitifica o mundo para  
melhor dominar, a teoria dialógica  
exige o desvelamento do mundo.  
Paulo Freire*

Na direção do término desse trabalho, retomamos a importância dos documentos internacionais que mobilizaram a sociedade para a Educação como um direito de todos. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), o movimento social em prol dos grupos minoritários e excluídos foi fortalecido, se desdobrando na publicação da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Reconhecemos que, a despeito de interesses neoliberais subjacentes às políticas, essas foram fundamentais para que o direito da pessoa com deficiência fosse exposto à comunidade mundial para que os governos fossem chamados a pensar, discutir e apregoar políticas no nível dos países, principalmente, os países em desenvolvimento, cujos números da exclusão educativa se revelaram preocupantes, especialmente nas décadas de 1980 e 1990 (UNESCO, 1990).

A realização desse trabalho proporcionou uma imersão na formação do Pedagogo, ainda que diga respeito a duas instituições em particular. A partir das leituras e reflexões, podemos pensar e fomentar discussões sobre uma formação inicial e continuada dos pedagogos na escola regular a fim de que tenham condições para desenvolver o trabalho pedagógico com o estudante com deficiência, em parceria, mas sem dependência do profissional especialista em Educação Especial.

O desenvolvimento desse trabalho nos permite concluir que o curso de Pedagogia<sup>107</sup> é o lugar privilegiado para a formação de pedagogos e, portanto, não pode estar desprezado da realidade social e cultural da educação, que a partir da promulgação dos documentos internacionais e nacionais, inclui a pessoa com deficiência.

No início dessa dissertação estruturamos como objetivo de pesquisa investigar como se dá o processo de formação inicial para o trabalho com estudantes com

---

<sup>107</sup> Considerando que o curso de Profesorado en Ciencias de la Educación, ofertado pela UNC, equivale ao curso de Pedagogia no Brasil.

deficiência, nos Cursos de Pedagogia no Brasil e da Argentina. O atendimento do objetivo se desenvolveu a partir da análise do currículo dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Nacional de Córdoba (UNC), a fim de compreender como se estrutura a formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência na escola regular.

Foram identificadas leis que tem como objetivo a garantia do direito à educação tanto no Brasil quanto na Argentina. No Brasil, elencamos a LDBEN (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Essas políticas, ao garantir à pessoa com deficiência o direito à educação e a matrícula preferencialmente no ensino regular, ofereceram orientações para a formação do Pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência e tiveram repercussões, no Brasil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (BRASIL, 2015) e na Argentina, nos Lineamentos Curriculares Nacionais para a formação docente inicial<sup>108</sup> (ARGENTINA, 2007).

Tivemos a oportunidade de discutir a concepção de que as políticas revelam constructos sociais. Se temos políticas que se referem à pessoa com deficiência e seu direito a educação, nos resta acreditar e empregar essas políticas para a consolidação desse. Isso porque, as políticas exprimem discursos e a partir desses, encontramos uma ocasião favorável à difusão da crença na potencialidade da pessoa com deficiência e na possibilidade de condições seu desenvolvimento.

No Brasil, como sinalizamos no capítulo destinado à análise dos dados, há o prenúncio de uma mudança na política da inclusão escolar da pessoa com deficiência. As alterações indicam um retrocesso no que diz respeito à matrícula da pessoa com deficiência deixar de acontecer preferencialmente na rede regular, para se dar nas chamadas classes especiais, compostas homogeneamente por estudantes com deficiência. Ou, o retorno do público alvo da Educação Especial para as denominadas Escolas Especiais, como já fora há alguns anos. O impacto dessas mudanças na aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, com deficiência ou não, e na concepção social e cultural sobre a deficiência irá requerer pesquisas posteriores.

Como afirma Lima (2009) o direito à educação permanece frágil no que se refere a formação de professores para trabalhar na escola comum, com a inclusão

---

<sup>108</sup> Texto original: Lineamentos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial.

educativa. Concordamos que os textos das políticas são frágeis e entre as palavras e a prática existem lacunas, entretanto é melhor uma política com vulnerabilidades que podem ser superadas com a mobilização social de instâncias governamentais, das pessoas com deficiência, das famílias e dos educadores, do que política nenhuma.

No que concerne aos aspectos gerais da formação do Pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência, essas acontecem em ambas as instituições nos cursos de licenciatura, com duração de quatro anos. No que diz respeito às disciplinas relacionadas à formação para o trabalho com o estudante com deficiência, os currículos pesquisados apontam para o fato de que a formação para atender esse público não recebe destaque, uma vez que, a presença de disciplinas que tratam da educação da pessoa com deficiência embate, por vezes, em cargas horárias pouco expressivas, em disciplinas isoladas com ementas genéricas e que nem sempre são obrigatórias. Em estudos futuros, seria interessante pesquisar o perfil dos acadêmicos que elegem as disciplinas relacionadas ao trabalho com o estudante com deficiência no rol das optativas.

Na UFSC, somente duas disciplinas aludem ao título Educação Especial<sup>109</sup>, mas no escopo de sua ementa fica subentendida a possibilidade de um debate sobre os processos de inclusão e exclusão. Uma das disciplinas se refere especificamente a condição do estudante surdo, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conforme as diretrizes para os cursos de licenciatura no Brasil propõem (BRASIL, 2015), assim, verificamos que mesmo com limitações, a população surda é a que recebe uma maior consideração na formação inicial do pedagogo no Brasil.

Na UNC a única disciplina obrigatória do núcleo comum aborda de modo impreciso as Necessidades Educativas Especiais e na ementa, é manifesta uma visão médica e biológica da deficiência.

Na pesquisa desenvolvida por Lima (2009) houve a evidência de que as pessoas com deficiência, nos currículos de formação inicial dos pedagogos, estavam no plano das discussões, estando ausentes das práticas formativas. A partir dos dados que levantamos, percebemos que as conquistas em direção à educação para todos, ainda é incipiente, pois mesmo as discussões teóricas sobre a pessoa com deficiência na escola regular, ainda são insuficientes e com uma essência controversa.

---

<sup>109</sup> Lembramos que Educação Especial é uma modalidade de ensino que acontece preferencialmente na rede regular de ensino, de acordo com as leis educacionais do Brasil e da Argentina.

A Diretriz brasileira que trata da formação em nível superior (BRASIL, 2015) extinguiu a habilitação em Educação Especial e a sua manutenção em algumas universidades foi resultado da mobilização de profissionais e das próprias instituições, num esforço de contemplar as demandas educacionais.

Como salienta Fonseca-Janes (2010), uma das pesquisadoras que estudamos a partir do balanço de produções, o professor especialista em Educação Especial é um recurso humano capacitado para atuar em áreas específicas da educação. Não proporcionar a habilitação em educação especial é restringir a formação desses recursos. No entanto, a partir dos Lineamentos da Argentina (2007), inferimos que lá a Educação Especial acontece atrelada ao profissional com habilitação específica. Essa circunstância nos parece arriscada, pois limita a formação para atuação do pedagogo na escola comum e sua formação para a autonomia na organização das práticas para a inclusão do estudante com deficiência na escola regular.

Como alternativas à formação do pedagogo para o trabalho com o estudante com deficiência, propomos o desafio de um currículo globalizado (ANASTASIOU, 2015) que discuta a deficiência de forma transversalizada a todas as disciplinas que constituem a formação do futuro profissional.

Fonseca-Janes (2010) sinaliza também, que as práticas pedagógicas com estudantes com deficiência não se fundamentam exclusivamente nas experiências da formação inicial, mas que essas são agregadas a muitas outras experiências que incidem sobre as práticas e a construção da identidade dos pedagogos.

Isso conflui para o que foi escrito ao longo do texto, de que nenhuma formação inicial é capaz de suprir todas as demandas da prática profissional, que a formação inicial por ela mesma, sem políticas na área da saúde, transporte, acessibilidade e recursos financeiros, não pode ser responsabilizada pelo sucesso do projeto de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.

E, entre as experiências que fundam a formação do professor, ressaltamos que a abordagem sócio-histórica concebe a formação de professores como um continuum entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório (DURLI, 2009).

Os conceitos de inclusão do estudante com deficiência na escola regular, assim como o próprio conceito de inclusão, estão em processo de adquirir novos sentidos a partir das práticas educativas inclusivas e das políticas que as amparam. À medida que a prática do trabalho com o estudante com deficiência vai se estabelecendo e se solidificando no cotidiano educativo, percebemos que condutas e convicções vão se

modificando, apesar de todas as limitações e dificuldades que sinalizamos ao longo desse trabalho.

Encerramos com a provocação oferecida pela ideia de que “se quisermos mudar a natureza humana devemos mudar as relações sociais de produção” (ELHAMMOUMI, 2009, p.32). Os percalços na efetivação da inclusão da pessoa com deficiência se encontram enraizados nas ideologias impregnadas nas práticas cotidianas e para a efetivação de uma sociedade onde as diferenças não sejam prejuízos e a prática da igualdade de direitos seja possível, é necessária uma profunda mudança no sistema que rege nossas relações e nos constitui como sujeitos em nossas condições objetivas e subjetivas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. **A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica**. *Psicol. esc. educ.*, v. 12, n. 1, p. 221-234, 2008. Revista eletrônica. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v12n1/v12n1a15.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan. / jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Da visão de ciência à organização curricular**. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. ALVES, Leoni Pessate (Orgs). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10ª. Edição. Editora Univille, 2015.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Revista eletrônica. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ANDRÉS, Aparecida. **A educação superior no setor educacional do Mercosul**. Estudo. Brasília: Consultoria Legislativa, dez. 2010. 80 p. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2009\\_9885\\_.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2009_9885_.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ANJOS, Patrice Marques dos. **Políticas Públicas e o Ingresso do Estudante com Deficiência na Educação Superior no Brasil e Argentina**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville – SC, 2019.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APPLE, Michael Whitman. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. Ribeirão Preto: Temas em Psicologia, v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

ARGENTINA. Ley nº. 24.521. **Ley de Educación Superior**. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitaria. Disposiciones complementarias y transitorias. Buenos Aires:

1995. Disponível em: <<http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-24521-de-Educacion-Superior.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ARGENTINA. Ley nº 25.573. **Ley de Educación Superior** (modificación de la ley nº 24.521). Buenos Aires, 2002. Disponível em: <[http://www2.biblio.unlp.edu.ar/jubiuna/grupos-de-trabajos/grupo-accesibilidad-y-bibliotecas/legislacion-sobre-discapacidad-en-el-ambito-universitario/Ley\\_25573%20modificatoria%20educacion%20superior.pdf](http://www2.biblio.unlp.edu.ar/jubiuna/grupos-de-trabajos/grupo-accesibilidad-y-bibliotecas/legislacion-sobre-discapacidad-en-el-ambito-universitario/Ley_25573%20modificatoria%20educacion%20superior.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ARGENTINA. Ley nº. 26.206. **Ley de Educación Nacional**. Buenos Aires, 2006. Disponível em: <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Presidencia de La Nación. **Lineamentos Curriculares Nacionales para la formación docente inicial**. Resolución CFE nº 24/07/2007. Disponível em: <<https://cedoc.infed.edu.ar/upload/2407anexo01.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de La Nación. Sistema Educativo. **Informe Estadístico**. Edición Enero de 2017. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005536.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 6ª. edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petropolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Mario Luiz das Neves de. **O campo global da educação superior, as organizações internacionais e a hegemonia mercadorizante**. In: OLIVEIRA, Dalila A. PINI, Eva. FELDEFEBER, Myriam. Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada: Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

BALL, Stephen. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set. / dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOBATO, Francine Cordeiro; SCHNECKENBERG, Marisa. **Formação docente no Brasil e na Argentina: um estudo comparado sobre as políticas de formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental**. X ANPED Sul, Florianópolis – SC, out. 2014. 18 p. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1405-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1405-0.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2013. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72692>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.câmara.gov.br>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília, DF:1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 01 de Julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda graduação) e para formação continuada**. Brasília – DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial. Vol.5. 1999. Disponível em: <[https://abpee.net/homepageabpee04\\_06/sumarios/sumariorevista5.htm](https://abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista5.htm)>. Acesso em: 20 nov.2019.

CALAZANS, Manoel Vicente da Silva. **Formação inicial de professores para o ensino básico no Mercosul: o currículo de Pedagogia da Universidade Católica de Salvador, Brasil, e do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação/ Professorado Superior da Pontifícia Universidade Católica de Buenos Aires, Argentina**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Mestrado Políticas Sociais e Cidadania, Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Católica de Salvador, Salvador – BA, 2013. Disponível em: <<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/291/1/Dissertacao%20Manoel.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CAMARGO, Murilo Silva de. **Darcy Ribeiro e a reforma universitária de Córdoba: legados para a universidade pública brasileira**. Dossier Especial: A Cien Años de la

Reforma Universitaria de 1918. Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MercoSur. Integración y Conocimiento, v. 1, n. 8, p. 1-35, 2018. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20109/20092>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Formação do educador no curso de Pedagogia: a educação especial**. Campinas: Caderno Cedes, v. 19, n. 46, p. 29-40, set. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. Ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

CASTRO. Marcelo Lucio Ottoni de. **Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre Educação**. Textos para discussão, nº 32. Brasília – DF, Jun. 2007. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-32-brasil-e-argentina-estudo-comparativo-das-respectivas-leis-gerais-da-educacao>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CHAMBAL, Luís Alfredo. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10342/1/LUIS%20ALFREDO%20CHAMBA%20L.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan. / abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CLACSO. O que é a Clacso. Disponível em: <<http://sites.uem.br/eci-old/redes/clacso-conselho-latinoamericano-de-ciencias-sociais>>. Acesso em: 19 set.2019.

DURLI, Zenilde. **Formação e profissionalização docente: percursos e tendências**. In: SOPELSA, Ortenila. TREVISOL, Joviles (Org). Currículo, diversidade e políticas públicas. Joaçaba: Editora UNOESC, 2009.

ELHAMMOUMI, Mohamed. **O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova Psicologia**. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. PROPED/UERJ: Revista Teias, v. 10, n. 19, 2009. 12 p. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FELDFEBER, Myriam. **Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa**. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la

Educación, n. 15, p. 15-20, 1999. Disponível em: <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6603>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FELDEFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. **Las políticas educativas em la Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr. / jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FLACHS, María Cristina Vera de. **Notas para la Historia de la Universidad en Argentina**. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, v. 8, p. 65-112, 2006. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/869/86900805.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. **A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo**. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102191/fonsecajanes\\_crx\\_dr\\_m\\_ar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102191/fonsecajanes_crx_dr_m_ar.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. Ed. Brasília: Liber Livros, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos**. PROPED/UERJ: Revista Teias, v. 10, n. 19, 2009. 12 p. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

GARCIA, Pablo. **Políticas para la superación de la exclusión educativa. Estudio comparado de las políticas de inclusión educativa em los 90 y em inicio del siglo XXI**. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios comparados em educación. Educación y Futuro. Debates y Desafíos em perspectiva internacional., 24 al 26 de Junio de 2015 Buenos Aires. Disponível em: <[https://www.academia.edu/33471293/Políticas\\_para\\_la\\_superación\\_de\\_la\\_exclusión\\_educativa.\\_Estudio\\_comparado\\_de\\_las\\_políticas\\_de\\_inclusión\\_educativa\\_en\\_los\\_90\\_y\\_en\\_el\\_inicio\\_del\\_siglo\\_XX](https://www.academia.edu/33471293/Políticas_para_la_superación_de_la_exclusión_educativa._Estudio_comparado_de_las_políticas_de_inclusión_educativa_en_los_90_y_en_el_inicio_del_siglo_XX)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n.

52, p. 101-119, jan. / mar. 2013, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

GATTI, Bernardete. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista da USP. São Paulo. N.100, p 33-46. Dez/Jan/Fev 2013-2014. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 20 nov.2019.

GESSER, Veronica. RANGHETTI, Diva Spezia. **O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.7, n. 2, Agosto, 2011. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6775>>. Acesso em 06 nov. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, Ivor Frederick. **O currículo em mudança:** estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** 8ª. edição. São Paulo: Ática, 2006.

IACONO, Jane P. SILVA, Luzia A. Reflexões sobre a política de formação de professores para a educação especial/educação inclusiva. In: A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate. Programa Institucional de Ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE. 2ª. edição. Cascavel: Edunoeste, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudanças e incertezas. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNIOR, Justino de Souza. **Trabalho e Educação:** diálogos necessários. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt09-3785.pdf>>. Acesso em: out. 2019.

KLEIN, Lucia; SAMPAIO, Helena. **Políticas de Ensino Superior na América Latina:** uma análise comparada. Anpoc, Revista Brasileira de ciências sociais, n. 24, 1994. Disponível em <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_24/rbcs24\\_06.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_24/rbcs24_06.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Souza. **A Pedagogia tecnicista.** In: MELLO, Guiomar Namó de (Org.). Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo: Loyola, 1982.

LIMA, Ana Lúcia dos Santos de. **O desafio da formação do professor para a atuação com a inclusão de pessoas com deficiências, no ensino comum: análise dos cursos de pedagogia em sua inserção no contexto da educação inclusiva.**

2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba – PR, 2009. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1497](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1497)>. Acesso em: 30 jul. 2019.

LIMA, Jean Carlos Ribeiro. XAVIER, Glauber Lopes. **A questão da ideologia em Karl Marx e Lois Althusser**. Revista Espacios. Vol 38, n.23, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Desktop/Mestrado/Dissertação/teoria%20histórico%20cultural/Ideologia%20em%20Marx.pdf>>. Acesso em: out.2019.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de pesquisa, v. 42, n. 147, p. 716-737, set. / dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MACEDO, Marly; ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Formação Inicial de professores no embalo das ações didáticas: possibilidades para autonomia docente**. Santa Maria: Educação, v. 42, n. 21, p. 299-318, mai. / ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27514/pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Porque? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Ligia Marcia. **O legado do século XX para a formação de professores**. In: MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (Orgs.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 406-423, set. / dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

NAUJORKS, Maria Inês; POSSA, Leandra Bôer. **Efeitos dos documentos internacionais nas políticas de educação especial: um estudo comparativo entre Brasil e Chile**. In: POSSA, Leandra Bôer. Educação, Inclusão e Qualidade. 1. Ed. Santa Maria: UFSM, 2014.

NECKEL, Roselane; KÜCHLER, Alita Diana Corrêa (Orgs.). **UFSC 50 Anos: Trajetórias e desafios**. Florianópolis: Editora Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <[http://agecom.ufsc.br/files/2010/12/Livro\\_UFSC50Anos\\_2010\\_web.pdf](http://agecom.ufsc.br/files/2010/12/Livro_UFSC50Anos_2010_web.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2019.

NETO, José Alves de Freitas. **A Reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana**. Revista Ensino Superior Unicamp, p. 62-70, jun. 2011. Disponível em:

<[http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03\\_junho2011/pdf/10.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila. PINI, Mônica Eva. FELDFEBER, Myriam. **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**: Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo**. Protocolo aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 6 de dezembro de 2006, através da resolução A/61/611. Disponível em: <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PALHARES, Isabella. **Weintraub anuncia que Brasil deixará o Mercosul na área educacional**. São Paulo. 29 de novembro de 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/11/29/weintraub-anuncia-que-brasil-deixara-mercosul-na-area-educacional.htm>>. Acesso em: 12 jan.2020.

PEREIRA-DINIZ, Júlio Emilio. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, Beatrícia da Silva Rossini. **Trajetórias da Educação Especial Argentina: aproximações ao trabalho docente na educação básica na província de Córdoba**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Univille, Joinville. Obra no prelo.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Curitiba: Educar em Revista, n. 33, p 143-156, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PUIGGRÓS, Adriana. **Que pasó em la educación argentina: breve história desde la Conquista hasta el Presente**. Buenos Aires: Galema, 2003.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial**. Revista de Educação do IDEAU (REI), v. 5, n. 12, jul. / dez. 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4482065-Historico-do-surgimento-da-educacao-especial.html>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Que é ser professor hoje?** In: A profissionalidade docente revisitada. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. 3. Ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

SANCHÉZ, Belkis Vicente et ali. **La interconsulta docente-asistencial en la atención primaria de salud**. MedSur. Vol.10, n.2, 2012. Disponível em: <<http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1919/922>>. Acesso em: 07 nov.2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. **Ensino Superior: trajetórias e políticas recentes**. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis – SC, 25 a 27 de novembro de 2009. 17 p. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2016/10/Ensino-Superior-trajetoria-historica-e-politicas-recentes.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais. n. 48, jun. 1997. Disponível em: <[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao\\_multicultural\\_direitos\\_humanos\\_RCCS48.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF)>. Acesso em: Out.2019.

SANTOS, Francielli Lunelli. **História da deficiência: do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial – concepções, limites e possibilidades**. Anais eletrônicos. XVI Encontro Regional de História. Paraná. 15 a 18 de Julho de 2018. Disponível em:<[www.encontro2018.pr.anpuh.org](http://www.encontro2018.pr.anpuh.org)>. Acesso em 24 nov.2019.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. **Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil**. Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC), v. 14, n. 35, p. 314-340, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3237/1664>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan. / abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram**. Revista Retratos da escola, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul. / dez. 2016. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717/695>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. **O centro de Ciências da Educação da UFSC: relatos de uma trajetória.** Educação & Realidade, v. 41, n. especial, p. 1507-1522, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41nspe/2175-6236-edreal-41-spe-01507.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SELL, Carlos Eduardo. **Karl Marx.** In: SELL, Carlos Eduardo. Sociologia Clássica. Itajaí: Univali, 2001.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bordieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação. n. 20, Mai/Jun/Jul/Ago, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005)>. Acesso em: 05 nov. 2019.

SILVA, Andressa H. FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos.** Qualitas. Revista Eletrônica. Vol.17, no. 1, 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: set.19.

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto Político do Banco Mundial ao projeto Político Pedagógico da Escola Pública brasileira.** Campinas: Caderno Cedes, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo: uma questão de saber, poder e identidade.** Seminário Temático, Rede Pitágoras. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui.** In: LOPES, Alice Casemiro. MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

SOLARI, Manuel Horácio. **História de la educación argentina.** Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF, 1991. Disponível em: <[http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/55418580\\_Historia\\_de\\_La\\_Educacion\\_Argentina.pdf](http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/55418580_Historia_de_La_Educacion_Argentina.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SOUZA, José Geraldo de. **Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares.** Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/461/441>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIFF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **A Pedagogia**. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TELLO, Cesar. **Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina**. In: OLIVEIRA, Dalila A. PINI, Mónica Eva. FELDEFEBER, Myriam. Políticas Educacionais e Trabalho Docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Questões preliminares básicas**. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Apresentação**. Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Currículo do Curso de Pedagogia**. Licenciatura em Pedagogia. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<http://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=308>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Ementa Componentes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<http://cursodepedagogiaufsc.blogspot.com/p/curriculo.html>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-versão-final-2.pdf/>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis, 2014. 42 p. Disponível em: <[http://www.ca.ufsc.br/files/2015/04/Proposta\\_Pedagogica\\_Inclusao\\_CA\\_2014.pdf](http://www.ca.ufsc.br/files/2015/04/Proposta_Pedagogica_Inclusao_CA_2014.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNC. Universidade Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. **Planes de Estudio**. 2003. Disponível em: <<https://ffyh.unc.edu.ar/grado/escuela-de-ciencias-de-la-educacion/>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

UNC. Universidade Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. **Plan de estudios**. Profesorado en Ciencias de La Educación. 2003. Disponível em:

<<https://ffyh.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2017/10/p-e-cdedu.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

UNC. Universidade Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía Y Humanidades. **Escuela de Ciencias de la Educación**. 2019. Disponível em: <<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escuelacienciaseducacion/carreras/>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

UNC. Universidade Nacional de Córdoba. **Orígenes**. Disponível em: <<https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/origenes/>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990/>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha. BR/1998/PI/H/7, 1994. 4 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf/>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. BR/1998/PI/H/4 REV. 1948. 6 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf/>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

UNESCO. **Educar en la diversidad**: material de formación docente. Ministério de Educación del Brasil (coord). Oficina regional de Educación de UNESCO para América Latina y Caribe, 2003. Disponível em: <[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_6/material\\_m6/sabemas4.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/material_m6/sabemas4.pdf)>. Acesso em: ago.2018.

VIDAL, Diana Gonçalves; GVIRTZ, Silvina. **A constituição e reforma dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina (1820-2000)**: histórias comparadas. In: ARAÚJO, Marta Maria de. (Org.). História(s) Comparada(s) da Educação. Brasília: Liber Livro/UFRN, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do Pensamento e da linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

YOUNG, Michael F. D. MULLER, Johan. **On the powers of powerful knowledge. Review of Education**. London, v.1, n.3, 2013. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/rev3.3017>>. Acesso em: 07 nov.2019.

ZACHARIAS, Ivana; GUEVARA, Jennifer. **Empezar la docência em escuelas inclusivas**. In: MEZZADRA, Florencia. Escuelas inclusivas: aprender y vivir juntos em democracia. CIPPEC. Documento de trabajo nº 154, jul. 2016. Disponível em: <[https://www.academia.edu/27567978/Empezar\\_la\\_docencia\\_en\\_escuelas\\_inclusiva\\_s](https://www.academia.edu/27567978/Empezar_la_docencia_en_escuelas_inclusiva_s)>. Acesso em: 31 jul. 2019.

## ANEXO

## ANEXO I – CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

<b>CURRÍCULO DO CURSO</b>
---------------------------

Curso: 308 - PEDAGOGIA  
Currículo: 20091

**Habilitação: Licenciatura em Pedagogia**

**Documentação:** Curso reconhecido pelo Decreto Federal 336 de 04/08/1963, publicado no Diário Oficial da União de 08/08/1963  
Parecer Criação = 47672 - 19/01/1960  
Documento Criação = 445 - 05/02/1975  
Renovação de Reconhecimento - Portaria nº 921 de 27/12/2018 e Publicado no D.O.U em 28/12/2018.  
Curso Reconhecido pela Portaria nº 29/01/2018 e Publicado no DOU de 10/01/2018.

**Objetivo:**

**Titulação:** Licenciado em Pedagogia

**Diplomado em:** Pedagogia

**Período de Conclusão do Curso:** Mínimo: 6 semestres Máximo: 14 semestres

**Carga Horária Obrigatória:** UFSC: 3870 H/A CNE: 3225 H

Optativas Profissionais: 216 H/A

**Número de aulas semanais:** Mínimo: 13 Máximo: 30

**Coordenador do Curso:** Prof.ª Dr.ª Jocemara Triches  
**Telefone:** 37219414



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

### CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA  
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

Fase 01						
Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7100	Introdução à Pedagogia	Ob	54	3	(AEC5102 ou EED5100 ou EED5102)	
EED7101	Estado e Políticas Educacionais	Ob	72	4	(EED1121 ou EED5113 ou EED5121)	
EED7102	Diferença, Estigma e Educação	Ob	54	3		
EED7111	Educação e Sociedade I	Ob	54	3	(CSO1128 ou CSO5126 ou CSO5128 ou SPO5126)	
EED7121	Filosofia da Educação I	Ob	72	4	(EED5302 ou EED5308 ou FIL1101 ou FIL5301 ou FIL5680)	
- Criança e Infância: conceitos e delimitação de campos de estudos. Construção social da infância e determinações sócio-históricas. Função social das instituições educativas voltadas para a infância: creche; pré-escola e ensino fundamental.						
MEN7101	Educação e Infância	Ob	54	3		
PSI7012	Psicologia, Educação e Infância	Ob	72	4	PSI7001	



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 308 - PEDAGOGIA  
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

**Fase 02**

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7103 Educação e Trabalho	Ob	54	3	(EED5305 ou PSI5120)		
EED7112 Educação e Sociedade II	Ob	54	3	(CSO1134 ou CSO5134 ou EED5303)	EED7111	
EED7122 Filosofia da Educação II	Ob	72	4	(EED5304 ou EED5309 ou FIL1102 ou FIL5302 ou FIL5307)	EED7121	
EED7131 Organização dos processos Educativos I	Ob	54	3	(EED1180 ou EED1181 ou EED5180 ou EED5181 ou EED5187)		
Aspectos epistemológicos da relação infância, sociedade, educação e escola. A infância e a criança como objetos de investigação nas diferentes áreas científicas e suas consequências para compreensão das relações nas instituições educativas. A educação da criança na pesquisa educacional.						
MEN7102 Educação e Infância II	Ob	54	3		MEN7101	
Arte como experiência e conhecimento, imaginação, educação e cultura visual. Leitura e produção de imagens. Linguagens da arte, suas mídias e interações: teatro, dança, música, cinema, artes visuais. Arte em contextos educativos.						
MEN7110 Arte, Imaginação e Educação	Ob	72	4	MEN5116		
-História, História da Educação: conceitos e abordagens. A História e a sociedade contemporânea. Historiografia da educação: fontes históricas e os campos de investigação. Educação histórica e a formação de professores.						
MEN7111 História da Educação I	Ob	72	4	(HST1180 ou HST5180)		


**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**

 Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 308 - PEDAGOGIA

Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

**Fase 03**

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7104 Teorias da educação	Ob	54	3	EED5331	(EED7121 eh EED7122)	
EED7105 História da Educação II	Ob	72	4	(EED5103 ou EED5104)	MEN7111	
EED7140 Iniciação à Pesquisa	Ob	54	3	(EED1312 ou EED5311 ou EED5312)		
MEN7103 Educação e Infância III	Ob	36	2		(MEN7101 eh MEN7102)	
MEN7112 Aprendizagem e Desenvolvimento	Ob	72	4	(DPT1320 ou DPT1321 ou DPT5108 ou MEN5101)	PSI7001	
MEN7121 Didática I: Fundamentos da Teoria Pedagógica para o Ensino	Ob	72	4	(MEN1131 ou MEN5121 ou MEN5131)		
- Aquisição da linguagem. A criança na sociedade letrada. Concepções, representações e hipóteses de escrita formuladas pela criança. Relações entre escrita, oralidade, linguagens verbal e não verbal. Processos não planejados e não sistematizados de aquisição/aprendizagem da escrita. Da leitura/escrita icônica à leitura/escrita arbitrária e convencional. Introdução à letramento e alfabetização.						
MEN7130 Língua Escrita e Criança	Ob	54	3			



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

### CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA  
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

#### Fase 04

Disciplina		Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7132	Organização dos processos Educativos II	Ob	54	3	(EED1192 ou EED5182 ou EED5192)	EED7131	
EED7141	Pesquisa em educação I	Ob	54	3	(EED1313 ou EED5313 ou EED5315)	EED7140	
MEN7104	Educação e Infância IV: Fundamentos da Educação Infantil	Ob	72	4	MEN5159	(MEN7101 eh MEN7102 eh MEN7103)	
Fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da educação infantil. Políticas para a educação infantil no Brasil: condicionantes nacionais e internacionais. Legislação e orientações governamentais para a educação infantil. Modelos curriculares em educação infantil: bases teóricas e metodológicas.							
MEN7131	Alfabetização	Ob	54	3		MEN7130	
MEN7134	Ciências, Infância e Ensino	Ob	90	5	MEN5113	MEN7121	
MEN7135	Educação Matemática e Infância	Ob	72	4	MEN5111	MEN7121	
-	NADE	Ob	54				


**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**

 Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 308 - PEDAGOGIA

Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

**Fase 05**

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pre-Requisito	Conjunto
Bases conceituais: jogos, brinquedo e brincadeiras; pensamento e linguagem; interações sociais. Processos de formação do pensamento: conceitos espirituais e conceitos científicos. Contribuição da brincadeira, das interações e da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.						
MEN7105	Educação e Infância V: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens I	Ob	54	3	(EED5606 ou MEN5160 ou MEN5161)	(MEN7101 eh MEN7102 eh MEN7103 eh MEN7104)
MEN7132	Literatura e Infância	Ob	54	3	LLV5344	
MEN7136	Fundamentos e Metodologia da Matemática	Ob	72	4		(MEN7121 eh MEN7135)
As tendências do pensamento geográfico e os problemas do ensino da geografia descritiva e informativa. Princípios teórico-metodológicos do ensino de geografia nas séries iniciais. A construção da noção de espaço na criança e as relações sociais. A interação com o meio-ambiente e o espaço de vivência. Prática como Componente Curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.						
MEN7137	Geografia, Infância e Ensino	Ob	90	5	MEN5114	MEN7121
MEN7138	História, Infância e Ensino	Ob	90	5	MEN5112	MEN7121
MEN7151	Organização dos processos Educativos na educação Infantil I	Ob	72	4	(MEN1145 ou MEN5145 ou MEN5148 ou MEN5150 ou MEN5158)	(MEN7101 eh MEN7102 eh MEN7103 eh MEN7104)



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 308 - PEDAGOGIA  
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

**Fase 06**

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7142	Pesquisa em Educação II	Ob	54	3	(EED5315 ou EED5316)	(EED7140 eh EED7141)
EED7150	Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas a Educação Especial	Ob	54	3	EED5501	EED7101
MEN7106	Implicações educacionais do jogo, da interação e das linguagens como base para a construção do conhecimento na infância. Estratégias metodológicas e indicadores para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos. As linguagens: não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças. A produção cultural das e para as crianças. Educação e Infância VI: Conhecimento, Jogo, Interação e LinguagensII	Ob	54	3		(MEN7101 eh MEN7102 eh MEN7103 eh MEN7104 eh MEN7105)
MEN7133	Língua Portuguesa e Ensino	Ob	54	3	MEN5110	(MEN7112 eh MEN7121 eh MEN7130 eh MEN7131)
MEN7139	Infância e Educação do Corpo	Ob	72	4	MEN5115	
MEN7140	Educação de Jovens e Adultos	Ob	72	4		
MEN7152	Organização dos processos Educativos na Educação Infantil II	Ob	72	4		(MEN7104 eh MEN7105 eh MEN7151)



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 308 - PEDAGOGIA  
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

**Fase 07**

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7151 Educação Especial: Conceitos, Concepções e Sujeitos	Ob	72	4		EED7150	
Diretrizes educacionais e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em educação infantil. Conhecimento dos campos de estágio e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de memorial descritivo - análise crítica das intervenções realizadas junto às unidades de educação infantil do sistema público de educação.						
MEN7107 Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil	Ob	216	12	(MEN1393 ou MEN1394 ou MEN5392 ou MEN5394)	(MEN7104 eh MEN7105 eh MEN7106 eh MEN7151 eh MEN7152)	
Educação, comunicação e cultura das mídias. As mídias e suas linguagens. Recepção: crítica, estética e mediações culturais. Crianças, jovens e as interações com as mídias e as tecnologias na escola, na família e na cultura. Conceitos, objetivos e perspectivas da mídia-educação. Tecnologia, produção de conhecimento e formação de professores. Formas de apropriação da cultura das mídias: apreciação, crítica e produção em contextos educativos.						
MEN7113 Comunicação e Educação	Ob	72	4		MEN7110	
NADE	Ob	54				



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 308 - PEDAGOGIA  
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

**Fase 08**

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pre-Requisito	Conjunto
EED7133	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar	Ob	72	4	(EED5183 ou MEN1147 ou MEN5147)	(EED7131 eh EED7132)
EED7143	Pesquisa em educação III: Orientação ao TCC	Ob	36	2	EED5317	(EED7140 eh EED7141 eh EED7142)
MEN7108	Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos anos Iniciais	Ob	216	12	MEN5325	(MEN7101 eh MEN7121 eh MEN7130 eh MEN7131 eh MEN7133 eh MEN7134 eh MEN7135 eh MEN7136 eh MEN7137 eh MEN7138)
MEN7122	Didática I: Processos de Ensino nos Anos Iniciais da Escolarização	Ob	72	4	MEN5122	MEN7121



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 308 - PEDAGOGIA  
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

**Fase 09**

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
EED7144 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	Ob	216	12		(EED7140 eh EED7141 eh EED7142 eh EED7143 eh MEN7107 eh MEN7108)	
Desmistificação de idéias recebidas relativamente às línguas de sinais. A língua de sinais enquanto língua utilizada pela comunidade surda brasileira. Introdução à língua brasileira de sinais: usar a língua em contextos que exigem comunicação básica, como se apresentar, realizar perguntas, responder perguntas e dar informações sobre alguns aspectos pessoais (nome, endereço, telefone). Conhecer aspectos culturais específicos da comunidade surda brasileira.						
LSB7904 Língua Brasileira de Sinais I (PCC 18horas-aula)	Ob	72	4			
- Disciplina Optativa	Op	72	4			

**Disciplinas Optativas**

CARGA MÍNIMA OBRIGATÓRIA 72 HORAS-AULA

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
Introdução à Antropologia. Cultura e Sociedade. Processos Evolutivos. Manifestações Culturais. Cultura das minorias. Valores: a importância da tradição para mudança ou transformação dos valores.						
ANT5309 Antropologia Cultural B	Op	72	4			
As categorias analíticas fundamentais do capital e seu movimento contraditório; as configurações históricas capitalistas, desde a cooperação simples até o atual padrão de acumulação; as transformações no mundo do trabalho e sua relação com o fenômeno educacional; a relação entre capital, trabalho e educação; a educação na perspectiva da classe trabalhadora.						
EED5110 Capitalismo e Educação	Op	72	4			
-Fontes e recursos públicos para a educação. O financiamento da Educação Básica e a legislação que o regulamenta. Vinculação de recursos a despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Política de fundos no financiamento da Educação Básica. A educação no orçamento público e na execução orçamentária. Mecanismos de controle dos recursos destinados à educação. Custo e qualidade do ensino. Políticas e programas de financiamento destinados à escola. Limites e condicionantes do financiamento da educação.						
EED5115 Financiamento da Educação	Op	72	4			
Conceituação. O sistema econômico. Economia da Educação: conceituação. Desenvolvimento econômico. Educação e desenvolvimento. Custo da Educação. O capital humano. Oferta e demanda em Educação.						
EED5116 Economia da Educação	Op	54	3			
Raízes históricas da educação popular no Brasil. As diferentes concepções e perspectivas da Educação Popular no Brasil. As principais experiências na década de 80. A redefinição dos movimentos populares pós-78. Os novos desafios da Educação Popular.						
EED5220 Educação Popular	Op	72	4			
Cultura Juvenil: subjetividade, identidade, sociabilidade; Grupos juvenis e processo de mudança; Juventude e mundo do trabalho; Escolarização ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos; cultura escolar e a transgressão, indisciplina e violência; Formas associativas juvenis e temas emergentes juvenis.						
EED5221 Estudos da Juventude Contemporânea	Op	54	3			
Os potenciais genéticos; vitalidade, orientatividade, sexualidade, afetividade e transcendência. Educação como processo teórico-vivencial. O princípio biocêntrico e a educação. A poética dos gestos nas relações humanas. A construção dialógica do conhecimento. A vivência como organizadora do movimento humano. A inteligência afetiva e os processos de aprendizagem. A cultura de prestígio à vida em todas as suas manifestações.						
EED5222 Educação Biocêntrica	Op	72	4			
Percepção: o ver e o não ver. Corpo-próprio e cegueira no espaço escolar.						
EED5224 Percepção, Corpo e Cegueira	Op	72	4			



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

### CURRÍCULO DO CURSO

Curso: **308 - PEDAGOGIA**  
Currículo: **20091**

Habilitação: **Licenciatura em Pedagogia**

	Apreciação e ensino da dança; observação, execução e criação. Observação e análise do movimento. Corpo e diferença no espaço escolar.			
EED5225	<b>Dança no Espaço Escolar</b>	Op	72	4
	História da educação de surdos. As organizações política, lingüística e social dos surdos brasileiros. Os movimentos surdos locais, nacionais e internacionais e seu impacto na educação. Políticas públicas e a educação de surdos.			
EED5226	<b>Educação de Surdos</b>	Op	72	4
EED5228	<b>Educação e Movimentos Sociais</b>	Op	36	2
EED5229	<b>Educação, Pobreza e Desigualdade</b>	Op	72	4
	História dos surdos no Brasil. História da língua de sinais. Organizações de surdos. As culturas surdas. Arte surda. Tradutor e intérprete. Escrita de sinais. Morfologia. Conversação em sinais. Gramática.			
EED5306	<b>Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira II</b>	Op	72	4
	Estudo sobre o desenvolvimento e aquisição da linguagem, objetivando uma abordagem dos distúrbios da comunicação relacionados ou não com problemas do Sistema Nervoso Central, salientando-se as consequências psicopedagógicas que acarretam, com análises de casos que devam conduzir à avaliação educacional para efeito de tratamento específico.			
EED5603	<b>Patologia da Linguagem</b>	Op	54	3
EED7145	<b>Educação do Campo</b>	Op	72	4
EED7146	<b>Infância e Violência</b>	Op	72	4
EED7147	<b>Educação e Movimentos Sociais</b>	Op	72	4
EED7148	<b>Leituras histórico-filosóficas da educação no Brasil Colonial</b>	Op	72	4
	-Introdução à educação especial; história, abordagens teóricas e terminologia. A política de educação especial. O trabalho pedagógico com os estudantes de educação especial na Educação Básica.			
EED7149	<b>Educação Especial na Educação Básica</b>	Op	72	4
	Estágios de desenvolvimento linguístico-Infantil dentro da fonologia, sintaxe, semântica e discurso. Cognição e linguagem; relações e interdependências. Desenvolvimento linguístico e meio ambiente; implicações pedagógicas. Desenvolvimento linguístico e a aquisição da leitura e escrita.			
LLV5622	<b>Aquisição e Desenvolvimento da Língua Infantil</b>	Op	72	4
	A Literatura Infantil nas Séries Iniciais; A Literatura infantil e suas fontes: contos feéricos e (re) leituras; Monteiro Lobato e a renovação do gênero; tendências contemporâneas: estética e indústria cultural; o imaginário e o real; o humor e o poético nos textos para crianças.			
MEN5102	<b>Ensino de Literatura Infantil nas Séries Iniciais</b>	Op	36	2
	Discussão e aprofundamento acerca do gênero como constitutivo das relações sociais. Estabelecer articulações entre os aspectos que norteiam o debate atual sobre gênero e a educação da infância em instituições educativas.			
MEN5103	<b>Gênero, Infância e Educação</b>	Op	36	2
	Princípios filosóficos. Pressupostos teórico - metodológicos. História e experiências de ações pedagógicas libertárias.			
MEN5104	<b>Pedagogia Libertária</b>	Op	36	2
	Cibercultura e a Pedagogia. Tecnologia de Comunicação Digital e o saber transversal. Multimídia e transposição didática. Mediação pedagógica em ambiente atual e virtual. Construindo um observatório pedagógico: leitura e produção de texto e de hipertexto.			
MEN5105	<b>Tecnologia de Comunicação Digital e Transposições Didáticas</b>	Op	72	4
	Fundamentos teórico-práticos de implementação de exercícios de yoga, em sala de aula, como estímulo ao processo de Ensino-Aprendizagem. Fundamentos do Yoga na sua dimensão filosófica e Prática.			
MEN5106	<b>Yoga na Aprendizagem</b>	Op	72	4
	Educação, relações sociais e os negros no Brasil. Cultura e processos identitários. Escola, currículo e projetos pedagógicos para igualdade de oportunidades educacionais.			
MEN5107	<b>Estudos-Educação dos Negros-Brasil</b>	Op	72	4



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

### CURRÍCULO DO CURSO

Curso: **308 - PEDAGOGIA**  
Currículo: **20091**

Habilitação: **Licenciatura em Pedagogia**

Danças circulares sagradas: história, princípios, fundamentos. Danças circulares de diferentes povos e tradições; vivências. Danças circulares sagradas e educação: da singularidade à construção do grupo. A circularidade na dança e na educação: dimensões simbólicas. A dança e os arquétipos: relações e reflexos na formação de professores.

**MEN5108 Danças Circulares Sagradas e Formação de Professores** Op 72 4

Evolução histórica e tendências da Tecnologia Educacional. Pressupostos teóricos. A Tecnologia Educacional na educação brasileira e suas perspectivas tecnológica de ensino. Interação entre estímulos tecnológicos.

**MEN5141 Tecnologia Educacional** Op 72 4

-A evolução da Educação à Distância. Tecnologias da informação e comunicação para Educação à Distância. Metodologias educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem. As funções/papéis do professor na Educação à Distância. Software/Plataformas para Educação à Distância. Recursos e critérios de avaliação para Educação à Distância

**MEN5910 Educação à Distância** Op 72 4

- **Disciplinas Optativas: Carga Mínima obrigatória 72h/aula** Op 72

**EED5227 Corpo, Gênero e Sexualidade: Implicações p/Práticas Pedagógicas** Op 72 4

### NADE (Núcleo de Aprofundamento de Estudos)

CARGA MÍNIMA OBRIGATORIA 108 HORAS-AULA

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
<b>EED7155 NADE-Políticas Intern p/a Educ, Formação de Professores e Form. de Gestores</b>	Ob	54	3			
<b>EED7156 NADE - Educação Popular, Arte e Cidadania</b>	Ob	54	3			
<b>EED7157 NADE- Os Clássicos e a Educação</b>	Ob	54	3			
<b>EED7158 NADE- Alfabetização na Perspectiva do Letramento</b>	Ob	54	3			
<b>EED7159 NADE - Pesquisa em Educação Especial no Brasil</b>	Ob	54	3			
<b>EED7170 NADE -História da educação catarinense e sua relação com a formação de professores</b>	Op	72	4			
<b>EED7171 NADE-Modalidade Pesquisa</b>	Ob	54	3			
<b>EED7172 NADE - Modalidade Extensão</b>	Ob	54	3			
<b>EED7173 NADE -Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais</b>	Ob	54	3			
<b>EED7174 NADE - Educação Integral</b>	Ob	54	3			
<b>MEN7155 Nade-Educação de Jovens e Adultos</b>	Ob	54	3			
<b>MEN7156 Nade-Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais</b>	Ob	54	3			
<b>MEN7157 Nade-Yoga na Aprendizagem</b>	Ob	54	3			



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

### CURRÍCULO DO CURSO

Curso: 308 - PEDAGOGIA  
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

MEN7158	Nade-Educação Patrimonial, Memória, Linguagens	Ob	54	3
MEN7159	Nade-Avaliação dos processos Educativos	Ob	54	3
MEN7170	NADE-Narração de Histórias e Educação	Op	54	3
MEN7171	NADE - Produção de Linguagem Audiovisual, Digital e Hipermediática na Educação	Op	54	3
MEN7172	NADE - Cinema, Infância e Educação	Op	54	3
MEN7173	NADE - Alfabetização Cartográfica	Ob	54	3
MEN7174	NADE-Modalidade Pesquisa	Ob	54	3
MEN7175	NADE-Modalidade Extensão	Ob	54	3
MEN7176	Arte e Criação de Materiais Pedagógicos na Educação Infantil	Ob	54	3
MEN7177	NADE - Brinquedoteca e Espaços Lúdicos na Prática Pedagógica	Ob	54	3
MEN7178	NADE - Infância, Educação, Escola e Direitos da Criança	Ob	54	3



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**  
Pró-Reitoria de Graduação  
Departamento de Administração Escolar

**CURRÍCULO DO CURSO**

Curso: 308 - PEDAGOGIA  
Currículo: 20091

Habilitação: Licenciatura em Pedagogia

**ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS OU CULTURAIS**

Disciplina	Tipo	H/A	Aulas	Equivalentes	Pré-Requisito	Conjunto
(*) As ativ. tec.-científicas ou culturais são obrig. p/ a integral, curr., conf. consta no Proj. Pedagógico do curso. Total: 108hrs, que devem ser cumpridas, obrigatoriamente, até a 8ª fase do Curso. Os estudantes devem cumprir ativ. em p/ menos 3 mod. distinta						
EED7160	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Monitoria	Ob	36	2		
EED7161	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Iniciação Científica	Ob	36	2		
EED7162	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Extensão	Ob	36	2		
EED7163	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Cursos	Ob	36	2		
EED7164	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Eventos	Ob	36	2		
EED7165	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Atividades Artísticas	Ob	36	2		
EED7166	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Centro Acadêmico de Pedagogia	Op	36	2		
EED7167	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Pesquisa	Op	36	2		
EED7168	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Estágio	Op	36	2		
MEN7160	Atividades Técnicas - Científicas ou Culturais: Monitoria	Ob	36	2		
MEN7161	Atividades Técnicas - Científicas ou Culturais: Iniciação Científica	Ob	36	2		
MEN7162	Atividades Técnicas - Científicas ou Culturais: Extensão	Ob	36	2		
MEN7163	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Curso	Ob	36	2		
MEN7164	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Eventos	Ob	36	2		
MEN7165	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Atividades Artísticas	Ob	36	2		
MEN7166	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Centro Acadêmico de Pedagogia	Ob	36	2		
MEN7167	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Pesquisa	Op	36	2		
MEN7168	Atividades Técnico-Científicas ou Culturais: Estágio	Op	36	2		

**Observações**

null

**Legenda:** Tipo: Ob=Disciplina Obrigatória; Op=Disciplina Oportativa; Es=Estágio; Ex=Extracurso; H/A=Hora Aula Equivalente; Disciplina equivalente; Conjunto: Disciplinas que devem ser cursadas em conjunto

## ANEXO II – COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC

Componente curricular	Créditos e Carga horária
Disciplinas eletivas	4 créditos (72h)
NADE(s)	6 créditos (108h)
TCC	12 créditos ( 216h)
Atividades técnico-científicas ou culturais	6 créditos (108h)
<b>TOTAL</b>	<b>28 créditos (504 horas)</b>

### 8 IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS

#### 1ª. FASE

**Educação e Infância I (54h).** *Criança e infância: conceituação e campos de estudo. Construção da infância e determinações sócio-históricas. Função social das instituições educativas voltadas para a infância: creches pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.*

**Educação e Sociedade I (54h).** *Distinção entre senso comum e sociológico; ciência sociológica. Experiência cotidiana e método da teoria social. Origens do pensamento sociológico e a sua expressão nos autores clássicos do século XIX. A infância como fenômeno social e sua relação com a docência no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os métodos sociológicos clássicos e os processos de pesquisa social na educação.*

**Filosofia da Educação I (72h).** *Teorias/matriz de educação ocidental – fundamentos da tradição e da modernidade pedagógica. Os conceitos de formação, educação, Pedagogia e ensino. A figura do educador. Infância: conceitos e desdobramentos pedagógicos. Montagens estéticas de educação.*

**Estado e Políticas Educacionais (72h).** *Teoria do Estado. Relação Estado – sociedade civil. Concepção de “estado restrito”. Concepção “estado ampliado”. Questões acerca do Estado – nação. Educação como direito social – década de 1980. Reforma na educação e organismos internacionais – década de 1990. Políticas educacionais no Brasil – anos de 1990 e início do século XXI. Princípios e práticas da gestão nacional: planos, programas, financiamento.*

**Diferença, Estigma e Educação (54h).** *Teorias modernas e contemporâneas sobre o juízo perceptivo de si e do outro. Introdução ao estudo sistemático dos conceitos vinculados com os processos de diferenciação individual e social e sua repercussão no contexto escolar. Alteridade, diálogo e ética na Educação.*

**Psicologia da Educação (72h).** *Introdução à Psicologia como ciência: histórico, objetos e métodos. Interações sociais no contexto educacional e o lugar do professor. Introdução ao estudo do desenvolvimento e aprendizagem – infância, adolescência, idade adulta. Contribuições da Psicologia na prática escolar cotidiana e compreensão crítica dos processos escolares.*

**Introdução à Pedagogia (54h).**

*Pedagogia: Definição, especificidade e história. O Pedagogo e o professor. O curso de Pedagogia e a formação profissional do educador. O curso de Pedagogia da UFSC: possibilidades e limites.*

## **2ª. FASE**

**Educação e infância II (54h).** Aspectos epistemológicos da relação infância, sociedade e educação. A infância e a criança como objetos de investigação nas diferentes áreas científicas e suas consequências para compreensão das relações educativas. A educação da criança na pesquisa educacional.

**Organização dos Processos Educativos I (54h).** Teorias que fundamentam a relação entre educação e socialização. O direito à educação. Os fundamentos da igualdade de oportunidades. A democratização da educação. Escola, cidadania, justiça escolar. A legislação educacional brasileira.

**Educação e Sociedade II (54h).** A educação no pensamento sociológico contemporâneo. As instituições e os processos de socialização como permanência; reforma ou transformação social. Estudos de Sociologia da Educação no Brasil: conteúdos; métodos e tendências.

**Filosofia da Educação II (72h).** Discursos filosófico-educacionais modernos e contemporâneos. Significados e sentidos do humanismo, racionalismo cartesiano, empirismo, iluminismo, criticismo kantiano, positivismo, idealismo e materialismo. A crise da Verdade e da Razão. Abordagens contemporâneas do conhecimento. Formação do educador. Infância: discursos e práticas. Plasticidades do pensar filosófico: invenção, criação e resistência.

**História da Educação I (72h).** História, História da Educação: conceitos e abordagens. A História e a sociedade contemporânea. Historiografia da educação: fontes históricas e os campos de investigação. Educação histórica e a formação de professores.

**Arte, Imaginação e Educação (72 h).** Arte como experiência e conhecimento. Imaginação, educação e cultura visual. Leitura e produção de imagens. Linguagens da arte, suas mídias e interações: teatro, dança, música, cinema, artes visuais. Arte em contextos educativos.

**Educação e Trabalho (54h).** O trabalho como mediação na produção da existência humana. Trabalho e formação humana. Formas históricas de produção e educação do trabalhador. As transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a educação. A relação escola e trabalho. A formação e qualificação para o trabalho. A exploração do trabalho infantil.

## **3ª. FASE**

**Educação e Infância III (36h).** Aproximação às crianças em diferentes contextos sócio-culturais e formativos. Função histórica e cultural das instituições educativas. Crianças, adultos e as suas interações. Produções culturais das e para as crianças.

**Didática I: fundamentos da teoria pedagógica para o ensino (72h).** O processo de escolarização e o desenvolvimento da Didática. O ensino na Educação Básica no Brasil: seu caráter específico de prática pedagógica, concepções e finalidades. Teorias do ensino na educação brasileira.

**Teorias da Educação** (54h). *As bases filosóficas e históricas das teorias da educação. Impacto e influência das teorias da educação na realidade brasileira. Pedagogia tradicional; escola nova; pedagogia crítica, pedagogia liberal.*

**Linguagem Escrita e Criança** (54h). *Aquisição da linguagem. A criança na sociedade letrada. Concepções, representações e hipóteses de escrita formuladas pela criança. Relações entre escrita, oralidade, linguagens verbal e não verbal. Processos não planejados e não sistematizados de aquisição/aprendizagem da escrita. Da leitura/escritura icônica à leitura/escritura arbitrária e convencional. Introdução ao letramento e à alfabetização.*

**História da Educação II** (72h). *Educação, História da Educação, Historiografia da Educação. Periodização, localização, temas, autores. Fundos documentais e fontes históricas. História da Educação: o século XX. A produção sobre História da Educação no século XX: questões, litígios, intelectuais.*

**Aprendizagem e Desenvolvimento** (72h). *A relação desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes concepções teóricas e suas implicações educacionais. Os processos semióticos e a formação do pensamento. A relação afeto e cognição no processo de conhecimento.*

**Iniciação à Pesquisa** (54h). *Iniciação à pesquisa em educação. Ciência, conhecimento. Produção textual, noções básicas para desenvolvimento do trabalho científico e da investigação no campo educacional, contato com a produção científica vinculada à Educação e áreas afins; acesso às diferentes fontes.*

#### **4ª. FASE**

**Educação e Infância IV: fundamentos da Educação Infantil** (72h). *Fundamentos históricos, políticos e pedagógicos da Educação Infantil. Políticas para a Educação Infantil no Brasil: condicionantes nacionais e internacionais. Legislação e orientações governamentais para a Educação Infantil. Modelos curriculares em Educação Infantil: bases teóricas e metodológicas.*

**Organização dos Processos Educativos II** (54h). *Teorias que fundamentam a organização curricular dos sistemas de ensino. As diferentes concepções de currículo. Cultura escolar e a organização dos saberes escolares. As teorias curriculares e as formas de organização dos sistemas nacional, estaduais e municipais de educação. Níveis e modalidades de ensino. O currículo oficial: planejamento, saberes escolares, livros didáticos e avaliação.*

**Alfabetização** (54h). *Alfabetização e letramento no plano teórico, político e pedagógico (inter) nacional. Fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização. O sistema de escrita alfabético/ortográfico. O conhecimento da linguagem verbal oral na aprendizagem da linguagem verbal escrita. A realidade lingüística da criança e os processos de sistematização dos usos da escrita. Processos de construção de sentido a partir da linguagem escrita. Prática como Componente Curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.*

**Ciências, Infância e Ensino** (90h). *A produção do conhecimento científico: aspectos epistemológicos, culturais e políticos. As ciências e seu ensino para a infância: história e perspectivas de pesquisa. Conceitos científicos e as abordagens de ensino voltadas à infância. Os materiais didáticos, os produtos culturais e seus usos no ensino de ciências para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.*

*Saberes e práticas escolares: o ensino de ciências na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.*

**Educação Matemática e Infância (72h).** *Concepções de Matemática e Educação Matemática. Matemática e suas relações com a infância. Ensino e aprendizagem da Matemática e suas relações com a sociedade.*

**Pesquisa em Educação I (54h).** *Problemas básicos da pesquisa educacional, aspectos teórico-metodológicos da pesquisa em educação, planos, projetos e relatórios de pesquisa em educação, aproximações às temáticas educacionais privilegiadas por grupos de pesquisa na área, entre outras.*

#### **Núcleo de Aprofundamento de Estudos – NADE I (54h)**

##### **5ª. FASE**

**Educação e Infância V: conhecimento, jogo, interação e linguagens (72h).** *Bases conceituais: jogo, brinquedo e brincadeira; pensamento e linguagem; interações sociais; processos de formação do pensamento: conceitos espontâneos e científicos. Contribuições da brincadeira, das interações e da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.*

**Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I (72h).** *Organização do cotidiano na Educação Infantil: tempo, espaço, atividades. A formação do grupo. O papel do educador. Instrumentos da prática pedagógica: planejamento, documentação (observação e registro); avaliação na Educação Infantil.*

**Literatura e Infância (54h).** *O estabelecimento da categoria de pensamento "in-fans" na literatura moderna. A oposição entre racionalismo/irracionalismo e a passagem da fantasia ao plano da irrealidade. A separação entre necessidade/desejo e o conceito de inconsciente. O surgimento do "eu". A rejeição do conceito de experiência por parte da literatura como modo de sobrepor-se ao projeto racionalista moderno. A relação entre mito e literatura. A poesia e o sublime. Leituras literárias: estratégias para formar uma coleção em aberto. O trabalho com textos na dinâmica escolar. Prática de ensino como componente curricular.*

**Geografia, Infância e Ensino (90h).** *As tendências do pensamento geográfico e os problemas do ensino da geografia descritiva e informativa. Princípios teórico-metodológicos do ensino de Geografia nas séries iniciais. A construção da noção de espaço na criança e as relações sociais. A interação com o meio ambiente e o espaço de vivência. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.*

**História, Infância e Ensino (90h).** *História, infância, ensino de história. Abordagens, conceitos e noções. Diversidade de fonte, suas interpretações e usos na Educação Infantil e no ensino de História nos anos iniciais. Saberes e práticas escolares: o ensino de História na cultura escolar. Prática como componente curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais.*

**Fundamentos e metodologia da Matemática (72h).** *Conceito de número e suas aplicabilidades. As operações fundamentais no conjunto dos Naturais e dos Racionais. Estudo da geometria euclidiana. Novas tendências em Educação Matemática e suas relações com a pesquisa*

**6ª. FASE**

**Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II (54h).** *Implicações educacionais do jogo, das interações e da linguagem como base para a construção do conhecimento na infância. Estratégias metodológicas e indicadores para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos. As linguagens: não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças. A produção cultural das e para as crianças.*

**Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil (72h).** *Especificidade do trabalho educativo com bebês. Organização das atividades da vida diária: sono, alimentação, higiene e cuidados essenciais. Processos de inserção das crianças nos espaços coletivos de educação (adaptação). Relação entre famílias e Educação Infantil.*

**Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial (54h).** *Processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional do aluno com necessidades especiais. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação com os processos de inclusão e exclusão escolar relacionados aos alunos com necessidades especiais.*

**Língua Portuguesa e Ensino (54h).** *A comunicação humana. O universo da oralidade e sua prática em ambientes escolares. Apropriação, desenvolvimento e produção da língua escrita nos anos iniciais. Práticas cotidianas de leitura e a formação de leitores. A interpretação de textos e a produção de sentidos. O trabalho docente em relação à diferença e à diversidade. Aspectos de variação e mudança lingüística. Relações entre conhecimento lingüístico e conhecimento gramatical. Relações da leitura e da escrita com outras linguagens e com as novas tecnologias. Língua e processos criativos: a expressão artística na infância. Prática como Componente Curricular.*

**Infância e Educação do Corpo (72h).** *O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero, classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito.*

**Educação de Jovens e Adultos (72h).** *Processos educativos de jovens e adultos. Políticas e práticas educativas de EJA. Alfabetização e escolarização na EJA. Os sujeitos jovens e adultos. Cultura, relações raciais e a EJA. A juvenilização da EJA. Currículo, alternativas didático-pedagógicas e a Educação de Jovens e Adultos.*

**Pesquisa em Educação II (54h).** *o papel da teoria e da metodologia da pesquisa no processo de apreensão do contexto educacional. Subsídios para elaboração de projetos de pesquisa a partir de temas referentes à problemática educacional. A pesquisa e a formação de professores.*

**7ª. FASE**

**Educação Infantil VII: estágio em Educação Infantil (216h).** *Diretrizes educativas e definição de núcleos da ação pedagógica da atuação no estágio em Educação Infantil. Conhecimento dos campos de estágios e definição compartilhada dos projetos de estágio. Observação, registro, documentação e análise dos contextos e das relações educativas. Atuação docente. Elaboração de relatório de estágio – análise crítica das intervenções realizadas junto às unidades de Educação Infantil do sistema público de ensino.*

**Libras I (54h).** *o debate em torno de estudos na perspectiva cultural e lingüística dos surdos. Estudo de autores e autoras que a partir da teoria cultural recente falam da diferença cultural e lingüística dos surdos. Aspectos gramaticais da língua de sinais. Atividades de base para a aprendizagem de língua de sinais para uso no cotidiano ou relacionadas ao trabalho docente, à sala de aula.*

**Educação e Comunicação (72h).** *Educação, comunicação e cultura das mídias. As mídias e suas linguagens. Recepção: crítica, estética e mediações culturais. Crianças, jovens e as interações com as mídias e as tecnologias na escola, na família e cultura. Conceitos, objetivos e perspectivas mídia-educação. Tecnologia, produção de conhecimento e formação de professores. Formas de apropriação da cultura e das mídias: apreciação, crítica e produção em contextos educativos.*

**NADE II (54h).**

#### **8ª. FASE**

**Educação e Infância VIII: exercício da docência nos anos iniciais (144h).** *Exercício da prática docente nos anos iniciais da escola do Ensino Fundamental, focalizando o processo de socialização da criança na condição de estudante e os princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem. Planejamento, realização das atividades de ensino. Elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado, com o objetivo de refletir sobre a experiência e divulgar a análise realizada.*

**Didática II: processos de ensino nos anos iniciais da escolarização (72h).** *Fundamentos teórico-metodológicos para os anos iniciais da escolarização: especificidades das práticas educativas para o ensino/aprendizagem e o conhecimento escolar. Sujeitos, espaços e organização das práticas educativas. Organização, desenvolvimento e avaliação do ensino.*

**Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar (72h).** *A gestão democrática como princípio didático-pedagógico. O cotidiano escolar e a diversidade cultural. A coordenação político-pedagógica da escola. A organização do trabalho escolar: linguagens, grupo, tempos e espaços. O planejamento da organização escolar. O projeto político pedagógico: a vida como prerrogativa. Os sujeitos da escola, suas divergências e seus consensos. Ética e gestão do cuidado na organização escolar.*

**Pesquisa em Educação III: orientação ao TCC (36h).** *Desenvolvimento dos projetos de pesquisa a partir dos temas articulados com a problemática educacional brasileira. Orientação geral do projeto. Encaminhamento para os professores orientadores.*

#### **9ª. FASE**

**Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos (72h).** *Introdução à Educação Especial: conceitos e terminologias. A educação especial na educação básica. Contribuições teóricas ao debate sobre o fenômeno da deficiência: concepções históricas, psicológica, filosófica e sociológica. Processos de identificação dos sujeitos da educação especial.*

**Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (12h).** Desenvolvimento da pesquisa com Projeto elaborado na Pesquisa em Educação III. Redação do trabalho de conclusão do curso. Apresentação pública dos resultados da investigação.

#### **DISCIPLINAS ELETIVAS**

**Capitalismo e Educação (72h).** *Categorias analíticas fundamentais do capital e seu movimento contraditório; as configurações históricas capitalistas desde a cooperação simples até o atual padrão de acumulação; a relação entre capital, trabalho e educação; a educação na perspectiva da classe trabalhadora.*

**Educação do Campo (72h).** *Concepções da relação rural-urbano e concepções de territorialidade. Os sujeitos que vivem no e do campo e suas lutas por educação como política pública. A educação do campo na legislação brasileira vigente. Identidade da escola do campo e seu papel social. Concepções e práticas didático-pedagógicas adequadas a territórios rurais: currículos integrados e organização dos espaços educativos.*

**Libras II (72h).** *Abordagem da língua de sinais como língua dos surdos. O aspecto das organizações educacionais e culturais dos surdos. Análise reflexiva de aspectos gramaticais da língua de sinais brasileira. Diferentes marcas culturais dos surdos. Diferentes etapas utilizadas pelo contador de estórias para crianças surdas. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas bem como da criação literária surda.*

**Infância e Violência (72h).** *Complexidade como base epistemológica para a compreensão das violências. Contexto histórico das violências contra a infância. Conceitos fundamentais destas violências: violência sexual, violência física, negligência, exploração e abuso sexual; prostituição infantil; pedofilia; maus-tratos; violência moral; corporeidade e violências. A escola e as mediações pedagógicas com a criança inserida em cenários de violência. Por uma pedagogia da prevenção ao sofrimento na infância.*

**Educação à Distância:** *A evolução da Educação à Distância. Tecnologias da informação e comunicação para Educação à Distância. Metodologias educacionais em ambientes virtuais de aprendizagem. As funções/papéis do professor na Educação à Distância. Software/Plataformas para Educação à Distância. Recursos e critérios de avaliação para Educação à Distância.*

**Educação e Movimentos Sociais (72 h):**

#### **PROPOSTAS DE NADES**

**Educação de Jovens e Adultos (54h).** *Educação de Jovens e Adultos: campo de pesquisa e ensino. Particularidades da escolarização de jovens e adultos: seus sujeitos e aspectos teóricos-metodológicos dos processos de ensino na EJA. A Docência na EJA.. Desenvolvimento de atividades de prática como forma de aproximação a escolas e contextos educativos que mantenham ações de EJA.*

**Práticas Educativas e Relações Étnico-Raciais (54h).** *Educação, relações sociais e os negros no Brasil. Espaços educativos, escola, currículo e projetos pedagógicos para igualdade de oportunidades educacionais.*

**Yoga na Aprendizagem (54h).** *Fundamentos teórico-práticos da implementação de exercícios de yoga, em sala de aula, como estímulo ao processo de Ensino-Aprendizagem. Fundamentos do Yoga na sua dimensão filosófica e prática.*

**Educação Patrimonial, Memória, Linguagens (54h).** *Estudo sobre as diferentes linguagens que dão forma ao patrimônio histórico-cultural. Educação patrimonial. História. Identidade. Memória. Cidadania. Cultura. Atividades escolares em educação patrimonial.*

**Políticas Internacionais para a Educação, Formação de Professores e Formação de Gestores (54h).** *Política dos organismos multilaterais para a educação e suas repercussões na América Latina e Caribe. Articulações entre organismos multilaterais e a educação brasileira nas reformas educacionais contemporâneas – 1990/2000. A política de profissionalização do quadro do magistério. A formação de educadores. A formação de professores.*

**Avaliação dos Processos Educativos (54h).** *O papel da avaliação no processo de aprendizagem. Procedimentos avaliativo-reflexivos: legislação, modalidades, e instrumentos. A função política e social da avaliação. Avaliação em larga escala e o seu impacto na escola. Padrões de avaliação.*

# ANEXO III - PLANO DE ESTUDOS DO CURSO DE PROFESSORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO<sup>110</sup>

## Plan de estudios | Profesorado

### PRIMER CICLO: FORMACIÓN BÁSICA COMÚN

Primer semestre	Horas	Créditos	Total
- Pedagogía	96	10	352 hs. en el semestre
- Problemáticas Filosóficas y Educación	96	10	36 créditos en el semestre
- Historia de la Educación Argentina	96	10	-
- Seminario electivo 1	64	6	-
<b>Segundo semestre</b>			352 hs. en el semestre
- Teorías Psicológicas del Sujeto	96	10	36 créditos en el semestre
- Teorías del Crecimiento y del Desarrollo	96	10	
- Teorías del Aprendizaje	96	10	
- Seminario electivo 2	64	6	
<b>Tercer semestre</b>			352 hs. en el semestre
- Sociología de la Educación	96	10	36 créditos en el semestre
- Antropología Social y Educación	96	10	
- Didáctica General	96	10	
- Seminario electivo 3	64	6	
<b>Cuarto semestre</b>			352 hs. en el semestre
- Política Educacional y Legislación Escolar	96	10	36 créditos en el semestre
- Historia Social de la Educación	96	10	
- Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	96	10	
- Seminario electivo 4	64	6	
<b>Quinto semestre</b>			352 hs. en el semestre
- Epistemología de las Ciencias Sociales	96	10	36 créditos en el semestre
- Metodología de la Investigación Educativa	96	10	
- Estadística y Sistemas de Información Educativa	96	10	
- Taller electivo 1	64	6	
<b>Sexto semestre</b>			352 hs. en el semestre
- Organización y Administración Educativa	96	10	36 créditos en el semestre
- Didácticas Específicas	96	10	
- Análisis Institucional de la Educación	96	10	
- Taller electivo 2	64	6	

### SEGUNDO CICLO: FORMACIÓN PROFESIONAL

Séptimo semestre	Horas	Créditos	Total
- Tecnología Educativa	96	10	320 hs en el semestre
- Materia (electiva)*	96	10	
- Materia (electiva)*	96	10	33 créditos en el semestre
- Taller electivo 3	32	3	
<b>Octavo semestre</b>			320 en el semestre
- Planeamiento de la Educación	96	10	33 créditos en el semestre
- Seminario (electivo)**	48	5	
- Seminario (electivo)**	48	5	
- Seminario (electivo)**	48	5	
- Seminario (electivo)**	48	5	
- Taller electivo 4	32	3	
<b>Noveno semestre</b>			32 hs en el semestre
- Seminario (electivo)	32	3	3 créditos en el semestre
<b>Décimo semestre</b>			32 hs en el semestre
- Seminario (electivo)	32	3	3 créditos en el semestre
<b>Noveno y Décimo semestre</b>			224 hs. en ambos semestres
- Trabajo Final (Práctica de la Investigación o Práctica Profesional Supervisada, a elección del alumno)	224	22	22 créditos en ambos semestres.

<sup>110</sup> Texto original: Plan de Estudios da Carrera de Profesorado em Ciências de la Educación.



## ANEXO IV – Ementas das Disciplinas do Curso de Professorado em Ciências da Educação da UNC<sup>111</sup>

1

### PLAN DE ESTUDIOS PARA LAS CARRERAS DE LICENCIATURA Y PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN 2003

#### FUNDAMENTACIÓN.

La reformulación de los Planes de Estudios de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación se inicia formalmente en 1.997 en el marco de un proceso global de revisión de Planes de Estudio en la Facultad de Filosofía y Humanidades <sup>1</sup> siendo la culminación de una serie de modificaciones parciales efectuadas con anterioridad al Plan de Estudios en vigencia que muestran la necesidad reconocida por los distintos claustros de producir cambios sustanciales en el diseño de ambas carreras.

La reformulación pone en marcha un intenso y rico proceso de trabajo entre los años 1.998 y 1.999 que involucra particularmente a docentes y estudiantes, los dos claustros con mayor sentido de pertenencia y continuidad en la institución. Se llevan a cabo jornadas de trabajo, por claustro, con los consultores externos Dr. Eduardo Remedi (DIE-CINVESTAV, México) y Lic. Lidia Fernández (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Se realizan reuniones generales con docentes de carácter diagnóstico, de producción y análisis de información y de puesta a consideración de los avances y recepción de sugerencias que son procesadas por una comisión redactora y por el trabajo en comisiones; en muchas de ellas participan representantes estudiantiles. Con el claustro de egresados se recoge información, opiniones y sugerencias a través de cuestionarios, entrevistas y contactos en ámbitos laborales. La autoevaluación institucional de la Escuela de Ciencias de la Educación constituye un aporte invaluable en este proceso.

El cambio propuesto no modifica los títulos ni las incumbencias correspondientes. Se reestructuran materias, su organización y secuencia en el plan, contenidos básicos, correlatividades, fundamentos y pautas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, esencialmente, metas y perfiles profesionales para hacerlos más acordes con las nuevas demandas educativas y sociales a la formación universitaria.

#### Diagnóstico de Situación.

Como parte de la información básica se recupera la historia del Plan 86, hoy en vigencia, en lo que hace a su diseño, implementación y sucesivos ajustes, entendiendo que tal reconstrucción ofrece elementos sustantivos para una aproximación diagnóstica. Se analizan, en tal sentido, tres momentos críticos en relación con ese Plan: a) momento inicial o de formulación del plan; b) inicio de la implementación y c) momento en el que se produce una modificación al plan original.

a) Momento Inicial.

<sup>1</sup> Realizado en parte con el apoyo de subsidios provenientes del FOMEC.

<sup>111</sup> Texto original: Contenidos minimos.



El actual Plan de Estudios se formula a partir de la apertura democrática en 1984 y se aprueba en 1986. La tarea se desarrolla durante la normalización, condicionada por la compleja situación de la Universidad en ese período. No obstante, es destacable el consenso de los diferentes claustros en la necesidad del cambio.

La modificación sustancial introducida, respecto de los planes anteriores, consiste en la incorporación de orientaciones en el quinto año, como apertura a la práctica profesional del licenciado. Con ese objeto se integran en el diseño cuatro orientaciones: Educación de Adultos, Psicopedagogía, Planeamiento Educacional y Tecnología Educativa. Se incorpora, además, una línea de integración curricular a través de Talleres con el propósito de profundizar, al mismo tiempo, la relación teoría-práctica en torno a problemáticas de la realidad educativa.

Se incorpora una línea curricular orientada a la formación en investigación. La misma integra diferentes espacios curriculares, entre ellos, Estadística aplicada, Metodología de la Investigación Educativa I y el Seminario de Práctica de Investigación pensado como lugar de generación de los proyectos de Trabajos Finales de Licenciatura.

#### b) La implementación.

Los problemas más relevantes durante la implementación estuvieron vinculados a cuestiones presupuestarias. Al inicio hubo posibilidades de contar con puntos docentes, situación que luego se interrumpe, generando dificultades en la provisión de cargos para cubrir los nuevos espacios curriculares con profesores y auxiliares docentes por vía de concursos. Aun hoy importantes materias y seminarios se cubren mediante cargas anexas.

Se plantean, a su vez, problemas didácticos en la implementación de los Talleres en tercero y cuarto año debido a la falta de tradición en la carrera respecto de esta modalidad de trabajo.

Otra cuestión que surge como derivación de los cambios propuestos se vincula a la ausencia de especialistas para atender las diferentes orientaciones previstas. Para resolver la falta de profesores en las orientaciones se eleva en 1987 al H. Consejo Directivo, una solicitud de los puntos docentes necesarios. En el año 1.989, al no contar con los puntos requeridos, se decide implementar sólo tres orientaciones y encargar a docentes de distintas asignaturas -bajo la figura de 'carga anexa'- el dictado de las asignaturas centrales de dichas orientaciones. Lo mismo ocurre con los Talleres.

De lo mencionado se desprende que las principales innovaciones, al no contar con la previsión presupuestaria pertinente, **se sostienen sobre la base del esfuerzo de docentes** que intensifican sus responsabilidades en la diversidad de tareas que supone la enseñanza universitaria.

#### c) Modificaciones al plan original en 1.993.

Se realizan algunos ajustes al Plan vigente a partir de problemas detectados ya en 1.991. Se reubica la asignatura Lógica y Epistemología de las Ciencias Sociales en primer año e Historia Social de la Educación en segundo. Se incorporan el Taller I: Problemática de la Realidad Educativa Argentina y el Taller II: Problemáticas de la Educación No-Formal y Nivel Inicial en primero y segundo año respectivamente.

Se eliminan ciertas correlatividades, la denominación fija de seminarios de 5to. año y algunas materias anuales pasan a dictarse cuatrimestralmente.

En este proceso de cambio curricular, la ausencia de espacios académicos sistemáticos de discusión teórica entre docentes se conjuga con la pervivencia de enfoques y prácticas orientadas más a la preservación del espacio de la cátedra que a dar respuestas a los nuevos requerimientos del Plan. En tal sentido, si bien se logran avances en la línea de Talleres y de la formación en investigación, quedan por resolver problemas de articulación entre ambas líneas.

Un problema que merece especial consideración es el relativo a los Trabajos Finales de Licenciatura. El análisis de la información recogida permitió arribar a las siguientes conclusiones: se observa que la cantidad de egresados de licenciatura por año no es estable, con índices muy bajos en determinados períodos (85/91; 92/96) y más altos en otros (90; 93/94); con respecto a la clasificación por área temática, puede observarse que la distribución de los trabajos se concentra en las áreas: "Educación de Adultos" y "Sociología - Antropología". Si bien, uno de los objetivos del plan 86 era facilitar a los alumnos la realización del Trabajo Final, pareciera que esto se logra sólo parcialmente. Un aspecto que puede ser señalado como facilitador es la posibilidad de realizar los trabajos finales en grupo.

Es evidente que los alumnos de Ciencias de la Educación optan, mayoritariamente, por el profesorado. El cursado de Maestrías sin haber realizado el paso previo de Licenciatura aparece, también, como un fenómeno reciente. Ese dato puede explicarse, en parte, por el sobredimensionamiento de las exigencias que demanda la elaboración de trabajos de investigación para obtener el grado de licenciatura, que daría lugar a optar por carreras de posgrado a las que ingresan sin la práctica de investigación y de profundización teórica que supone el trabajo final de licenciatura.

En la elección del profesorado como primera opción intervienen, por un lado, cuestiones relacionadas con el propio cursado de la carrera que orientan dicha elección; por el otro, en el campo ocupacional la mayoría de las fuentes de trabajo se encuentran en áreas del sistema educativo, más precisamente en el ejercicio de la docencia, en las cuales la investigación no es prioritaria.

Podría agregarse, a su vez, como obstáculos para optar por graduarse como licenciado, entre otros, la vigencia de un Plan de Estudios muy estructurado que no promueve la posibilidad de recuperar como objeto de investigación y teorización aquellos trabajos de campo realizados por los alumnos a lo largo de la carrera, ni la incorporación de las experiencias de los estudiantes que ya se desempeñan en el campo educativo.

El análisis realizado por los estudiantes en torno a las expectativas con respecto a la carrera y los problemas que se manifiestan en el cursado de la misma permite destacar los siguientes aspectos deficitarios del plan vigente:

- Formación generalista, falta de especialización.
- Falta de flexibilidad en el currículum. Ausencia de espacios curriculares electivos.
- Excesiva cantidad de materias y elevada carga horaria presencial de la carrera.

- Diversidad de criterios para la implementación del régimen de cursado -promocional, regular o libre- y en consecuencia dificultad para culminar la carrera en el tiempo previsto (especialmente para quienes trabajan).
- Carencia de gradualidad, articulación e interdisciplinariedad entre los espacios curriculares. Conglomerado de materias.
- Falta de articulación de los contenidos desarrollados por las cátedras (superposición, reiteración, vacancias, etc.)
- Escasa aproximación a las prácticas profesionales (pasantías, asesoramientos pedagógicos, etc.) e inicio tardío de las prácticas de enseñanza.
- Escasa vinculación de la carrera con el sistema educativo formal y no-formal.

La encuesta a los egresados de la carrera revela lo siguiente:

La inserción laboral de los egresados se produce más frecuentemente dentro del sistema educativo, en particular en el nivel medio y superior, en funciones prioritariamente docentes. Algunos egresados actúan en calidad de asesores o en cargos técnicos en organismos gubernamentales. En la Universidad encuentran su campo de acción en la docencia, la investigación y el asesoramiento pedagógico.

Consultados sobre la formación que les ha brindado la carrera con relación a sus actividades actuales, manifiestan que les sirvió como marco general para diseñar y desarrollar programas según las demandas de cada situación, aunque les faltó formación específica en torno a algunos campos particulares (por ejemplo educación de discapacitados y de sectores marginales, fracaso escolar en adolescentes y jóvenes excluidos del sistema educativo).

Entre las propuestas que presentan, las más importantes se dirigen a:

- Implementar estructuras abiertas para poder incorporar nuevos requerimientos del contexto.
- Fortalecer la práctica
- Comenzar más precozmente con las orientaciones en la carrera.
- Capacitar en educación no formal, formación de recursos humanos, control de calidad del proceso educativo, educación a distancia y asesoramiento pedagógico.

Además de las mencionadas, como inquietudes pendientes que surgen de la consulta a los diferentes claustros, se pueden destacar:

- La necesidad de que los nuevos perfiles de la formación de grado tengan en cuenta su articulación con el Posgrado.
- Las articulaciones con la formación Superior No-Universitaria, en el marco de las demandas actuales y de las ofertas que se están implementando desde otras universidades públicas y privadas.
- Demandas de licenciatura para los egresados de formación de nivel terciario.
- La factibilidad de un Sistema de Pasantías que apunte a fortalecer el perfil profesional del egresado, tomando en cuenta los recursos disponibles.

Un análisis en profundidad de los datos surgidos del diagnóstico nos indica que no se trata solamente de un punteo de falencias y obstáculos; ellos están sugiriendo la necesidad de cambiar los fundamentos y supuestos pedagógicos e institucionales. Un desafío nada sencillo en momentos de conmoción e incertezas, de explosión de demandas educativas heterogéneas, de urgencias y esperanzas de cambios educativos profundos e innovadores que, a su vez, sean racionales, democráticos y, sobre todo, justos.

Los licenciados y profesores en ciencias de la educación, y por ende sus formadores, tienen el mandato y la responsabilidad de ofrecer respuestas técnicas apropiadas. Ello supone integrar investigación, teorías y tecnologías como soporte de propuestas innovadoras y de intervenciones pedagógicas apropiadas y eficaces. El plan de estudios es un organizador privilegiado de este complejo proceso. La reforma propuesta aspira lograrlo.

#### **EJES CENTRALES DEL CAMBIO DEL PLAN DE ESTUDIOS**

El Plan de Estudios propuesto presenta características que intentan ser puntos superadores de aquellos señalados como déficits en el plan vigente.

- Se **flexibiliza** el Plan de Estudios favoreciendo que el **estudiante diseñe** parte de su **trayecto formativo** según sus intereses. Todos los seminarios y talleres son electivos, al igual que la mayoría de las materias del ciclo profesional.
- Se establece un **régimen de correlatividades por ciclo y no por materia**.
- Se **semestraliza** la totalidad de las materias y se incorporan **espacios curriculares de menor duración** (seminarios y talleres).
- Se estructuran los espacios curriculares de cada semestre en torno a **organizadores temáticos** a fin de favorecer una adecuada articulación disciplinar.
- El acercamiento a las prácticas profesionales se realiza de manera **gradual** desde el inicio de la carrera y se **intensifica** en el ciclo profesional.
- Se incorporan actividades curriculares que contemplan las prácticas profesionales en las que se desempeñan con mayor frecuencia los Licenciados en Ciencias de la Educación.
- Se incorporan las **Prácticas Profesionales Supervisadas**, con su informe final correspondiente, como instancia de acreditación de la Licenciatura, además de la opción ya existente: la elaboración del Trabajo Final.

**PERFIL DEL LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.**

Se espera que el egresado sea capaz de dar cuenta de:

**Conocimientos relativos a:**

- Contenidos de las Ciencias Sociales y Humanas relacionados con la educación, acordes a los avances del mundo contemporáneo.
- El campo pedagógico y los principales enfoques y abordajes teóricos, metodológicos y técnicos que le son propios.
- El análisis de la realidad educativa actual desde una perspectiva histórico-contextual en los niveles local, regional, nacional e internacional.
- Las prácticas pedagógicas en una diversidad de ámbitos escolares y no escolares, tales como formación continua, capacitación laboral, educación comunitaria, entre otros.
- El sistema educativo, las problemáticas institucionales y áulicas y las diversas culturas presentes en la escuela.
- Los sujetos de la educación y los diversos enfoques que permiten comprender las dimensiones que se ponen en juego en los procesos educativos.
- Enfoques y procedimientos propios de la investigación educativa y transferencia de los resultados de las investigaciones relevantes en este campo.

**Habilidades para:**

- Elaborar propuestas de intervención pedagógica para distintas situaciones de la realidad educativa.
- Generar espacios abiertos a la comunicación y el diálogo para el trabajo con el conocimiento.
- Conformar grupos y equipos de trabajo, valorando los aportes interdisciplinarios y el intercambio de distintos conocimientos y experiencias en la producción colectiva.
- Relacionarse con una variedad de actores individuales (docentes, alumnos, profesionales, empresarios, responsables de recursos humanos, sindicalistas, dirigentes sociales) y colectivos
- Diseñar y usar materiales didácticos y recursos tecnológicos aplicados a la educación.
- Producir conocimientos mediante el empleo de herramientas conceptuales y metodológicas propias de la investigación educativa.

**Actitudes referidas a:**

- La sensibilidad social, el compromiso con la educación pública y con los sujetos implicados en el hecho educativo; solidaridad y respeto por el otro.
- El valor del diálogo, el pluralismo de ideas, el pensamiento divergente, la reflexión y la capacidad de autocrítica en el quehacer pedagógico.
- La disposición para la innovación y la búsqueda y generación de propuestas creativas

**Áreas de trabajo:**

- Dependencias de los Ministerios y Secretarías de Educación, de Salud, de Asuntos Sociales, de Trabajo, entre otros, de las jurisdicciones nacional, provincial o municipal.
- Instituciones educativas de los distintos niveles del sistema educativo.
- Universidades Nacionales.
- Instituciones del trabajo y la producción.
- ONG, grupos, organizaciones sociales y sindicales.
- Comunidades y familias.

**Tareas a desempeñar:**

- Formación inicial y continua de docentes
- Asesoramiento pedagógico
- Planeamiento educativo (a nivel macro y micro institucional)
- Diseño, gestión y evaluación de planes de estudio
- Diseño, gestión y evaluación de proyectos educativos
- Diseño, gestión y evaluación de propuestas pedagógicas alternativas
- Evaluación de instituciones, programas y proyectos
- Formación profesional/ocupacional y capacitación en servicio
- Diseño, producción y asesoramiento para el uso de tecnologías educativas
- Investigación educativa
- Análisis organizacional e institucional en ámbitos educativos
- Orientación educacional y psicopedagógica para la prevención y asistencia de dificultades educativas

**PERFIL DEL PROFESOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Se espera que el egresado del Profesorado en Ciencias de la Educación sea capaz de dar cuenta de:

**Conocimientos relativos a:**

- Contenidos de las Ciencias Sociales y Humanas relacionados con la educación acordes a los avances del mundo contemporáneo.
- El campo pedagógico y los principales enfoques y abordajes teórico metodológicos que le son propios.
- El sistema educativo argentino desde las dimensiones histórica, política y económica y de perspectivas de abordaje diversas que den cuenta del estado actual del debate.
- Las prácticas pedagógicas, las problemáticas institucionales y áulicas y las diversas culturas presentes en la escuela.
- Enfoques teórico-metodológicos propios de la investigación educativa, en particular la referida a problemáticas específicas de los espacios escolares en los distintos niveles del sistema educativo.
- La enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas del campo pedagógico.

- Los condicionantes sociales, institucionales y personales de la práctica docente.
- Diferentes modelos teóricos en la formación docente y su incidencia en la elaboración de propuestas de intervención pedagógico-didácticas.
- Los sujetos de la educación y los diversos enfoques que permiten comprender las dimensiones que se ponen en juego en los procesos educativos
- Enfoques y procedimientos propios de la investigación educativa y resultados de las investigaciones relevantes en este campo.

**Habilidades para:**

- Elaborar propuestas de intervención pedagógico-didáctica para distintas situaciones de la realidad educativa.
- Asesorar en el diseño curricular institucional y elaborar planificaciones anuales, de ciclo y proyectos de trabajo específicos, disciplinares e interdisciplinarios.
- Seleccionar y utilizar herramientas propias de la investigación educativa para el análisis de las prácticas docentes.
- Conformar grupos y equipos de trabajo valorando los aportes interdisciplinarios y el intercambio de distintos conocimientos y experiencias en la producción colectiva.
- Diseñar y usar materiales didácticos y recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza.
- Observar y analizar la vida cotidiana a nivel institucional y áulico.

**Actitudes referidas a:**

- La sensibilidad social, el compromiso con la educación pública y con los sujetos implicados en el hecho educativo; solidaridad y el respeto por el otro.
- El valor del diálogo, el pluralismo de ideas, el pensamiento divergente; la reflexión y la capacidad de autocritica en el quehacer pedagógico.
- La disposición para la innovación y la búsqueda y generación de propuestas creativas

**Areas de trabajo:**

- El sistema educativo en sus distintos niveles de enseñanza
- ONG, organizaciones sociales y sindicales

**Tareas a desempeñar:**

- Formación inicial y continua de docentes
- Asesoramiento pedagógico
- Planeamiento educativo (a nivel macro y microinstitucional)
- Diseño, gestión y evaluación de planes de estudio
- Diseño, gestión y evaluación de proyectos educativos
- Diseño, gestión y evaluación de propuestas pedagógicas alternativas
- Evaluación de instituciones, programas y proyectos

- Formación profesional/ocupacional y capacitación en servicio
- Diseño, producción y asesoramiento para el uso de tecnologías educativas
- Orientación educacional y psicopedagógica para la prevención y asistencia de dificultades educativas

#### **OBJETIVOS DE LA CARRERA DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

- Alcanzar una sólida formación que permita discriminar y valorar diferentes enfoques teóricos en que se sustentan las prácticas educativas y las diversas propuestas de intervención en el campo pedagógico.
- Desarrollar un marco interpretativo para la comprensión y análisis crítico de la realidad educativa en el marco de las complejas relaciones entre educación, estado y sociedad en el contexto internacional, nacional y provincial.
- Analizar, valiéndose de herramientas teóricas, las transformaciones educativas contemporáneas, los diseños curriculares vigentes y los diferentes procesos implicados en su concreción.
- Desarrollar habilidades para la elaboración, diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas y proyectos pertinentes a los ámbitos de actuación profesional que den respuesta a los múltiples y complejos desafíos del contexto.
- Adquirir una sólida formación teórico-metodológica que permita desarrollar investigaciones en el campo educativo.
- Valorar críticamente los desarrollos tecnológicos en la educación. Asesorar en el uso creativo de estos recursos y diseñar materiales.
- Abordar comprensivamente las dificultades de aprendizaje y delinear estrategias tendientes a su prevención y superación.
- Asumir una actitud de apertura hacia el trabajo interdisciplinario.
- Desarrollar actitudes crítico-reflexivas que posibiliten la evaluación y la autoevaluación permanente.

#### **OBJETIVOS DE LA CARRERA DE PROFESOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

- Alcanzar una sólida formación que permita discriminar y valorar diferentes enfoques teóricos en que se sustentan las prácticas educativas y las diversas propuestas de intervención en el campo pedagógico.

- Desarrollar un marco interpretativo para la comprensión y análisis crítico de la realidad educativa en el marco de las complejas relaciones entre educación, estado y sociedad, en el contexto internacional, nacional y provincial.
- Analizar críticamente diferentes propuestas teóricas y metodológicas para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos institucionales con especial énfasis en relación con las disciplinas que conforman el campo de la formación general pedagógica.
- Conocer y comprender el proceso de construcción histórica del sistema educativo, de sus instituciones y de su configuración actual.
- Conocer y analizar las propuestas vigentes para la formación y actualización de docentes en lo relacionado con sus fundamentos, estructura, formatos y contenidos.
- Reconocer diferentes categorías teóricas para analizar las prácticas de la enseñanza, los supuestos explícitos e implícitos que se juegan en ellas, así como las creencias y valoraciones que inciden en la conformación de la identidad docente.
- Elaborar propuestas de enseñanza articulando -desde el proceso de construcción metodológica- criterios de selección y organización de contenidos y actividades, así como el uso de tecnologías y opciones evaluativas, teniendo en cuenta sujetos e instituciones singulares.
- Abordar comprensivamente las dificultades de aprendizaje y delinear estrategias tendientes a su prevención y superación.
- Asumir una actitud de apertura hacia el trabajo interdisciplinario.
- Desarrollar actitudes crítico-reflexivas que posibiliten la evaluación y la autoevaluación permanente.

### **INCUMBENCIAS**

Las incumbencias profesionales del graduado en Ciencias de la Educación son aquéllas establecidas por la Resolución N° 2.785 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación de fecha 22 de octubre de 1.985 para los títulos de Licenciado en Ciencias de la Educación, Licenciado en Pedagogía, Profesor en Ciencias de la Educación y Profesor en Pedagogía, las que se ajustan a los perfiles deseados, excepto en lo atinente al ejercicio de la docencia en todos los niveles del sistema educativo.

**DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PLAN.**

**Carrera:** Licenciatura en Ciencias de la Educación

**Título:** Licenciado en Ciencias de la Educación

**Condiciones de ingreso:** Ciclo superior o polimodal; o nivel medio aprobado.

**Duración de la Carrera:** cinco años

**Descripción General del Plan**

- El plan de estudios tiene una carga horaria total de 3.040 hs reloj, distribuidas en dos ciclos, uno de Formación Básica Común y otro de Formación Profesional. El primero comprende 18 materias obligatorias, 4 seminarios electivos, 2 talleres electivos y una prueba de suficiencia en un idioma extranjero. El segundo ciclo comprende 2 materias obligatorias, 2 materias electivas, 6 seminarios electivos, 2 talleres electivos y un Trabajo Final o Informe Final de Práctica Profesional Supervisada.
- Para obtener el título de Licenciado en Ciencias de la Educación el alumno deberá aprobar la totalidad de los espacios curriculares previstos, una Prueba de Suficiencia en Idioma Extranjero (alemán, inglés, francés, italiano o portugués) y un Trabajo Final de Investigación o un Informe de Práctica Profesional Supervisada.
- El segundo ciclo contempla 4 líneas de Formación Profesional: 1) Psicopedagogía, 2) Asesoramiento Pedagógico y Formación Docente, 3) Formación Continua y Capacitación Laboral y 4) Investigación Educativa.
- El alumno podrá optar por cursar la totalidad de los espacios curriculares correspondientes a una sola línea o decidir su propio trayecto tomando cursos de las diferentes líneas hasta cubrir la totalidad de horas que exige el plan de estudios.
- La propuesta incluye espacios curriculares diferenciados en función de la carga horaria y la metodología de trabajo: "materias" (96 horas), "talleres" y "seminarios" (32, 48 y 64 horas). Los espacios curriculares por semestre están articulados alrededor de organizadores temáticos.
- Las materias podrán cursarse en condición de alumno promocional, regular y libre, según lo establece el Régimen de Alumnos (Resolución 363/ 1999)<sup>2</sup>. Los talleres y seminarios deberán cursarse en forma promocional exclusivamente.
- La Escuela contempla la organización de instancias de Orientación y Tutorías con el objeto de facilitar la decisión de los alumnos sobre la secuencia de cursado y la elección de espacios curriculares.

---

<sup>2</sup> además de la condición de alumno vocacional admitida para alumnos de otras carreras de la Universidad

- Se adopta un Régimen de Correlatividades por ciclo y no por materias. Para comenzar el segundo ciclo, el alumno deberá tener aprobadas el 80% de las materias, el 50% de los seminarios, el 50% de los talleres del primer ciclo y la Prueba de Suficiencia en Idioma Extranjero (alemán, inglés, francés, italiano o portugués). Para inscribirse en el Trabajo Final o Práctica Profesional Supervisada, previsto para los dos últimos semestres de la carrera, el alumno deberá tener aprobado el ciclo básico completo y dos materias, dos seminarios y un taller del primer año del segundo ciclo.

*Estructura del plan de estudios*

**PRIMER CICLO: FORMACIÓN BÁSICA COMÚN**

Primer semestre	Horas	Créditos	Total
- Pedagogía	96	10	352 hs. en el semestre
- Problemáticas Filosóficas y Educación	96	10	36 créditos en el semestre
- Historia de la Educación Argentina	96	10	
- Seminario electivo 1	64	6	
<b>Segundo semestre</b>			
- Teorías Psicológicas del Sujeto	96	10	352 hs. en el semestre
- Teorías del Crecimiento y del Desarrollo	96	10	36 créditos en el semestre
- Teorías del Aprendizaje	96	10	
- Seminario electivo 2	64	6	
<b>Tercer semestre</b>			
- Sociología de la Educación	96	10	352 hs. en el semestre
- Antropología Social y Educación	96	10	36 créditos en el semestre
- Didáctica General	96	10	
- Seminario electivo 3	64	6	

<b>Cuarto semestre</b>			
- Política Educacional y Legislación Escolar	96	10	352 hs. en el semestre
- Historia Social de la Educación	96	10	36 créditos en el semestre
- Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	96	10	
- Seminario electivo 4	64	6	
<b>Quinto semestre</b>			
- Epistemología de las Ciencias Sociales	96	10	352 hs. en el semestre
- Metodología de la Investigación Educativa	96	10	36 créditos en el semestre
- Estadística y Sistemas de Información Educativa	96	10	
- Taller electivo 1	64	6	
<b>Sexto semestre</b>			
- Organización y Administración Educacional	96	10	352 hs. en el semestre
- Didácticas Específicas	96	10	36 créditos en el semestre
- Análisis Institucional de la Educación	96	10	
- Taller electivo 2	64	6	

**SEGUNDO CICLO: FORMACIÓN PROFESIONAL**

Séptimo semestre	Horas	Créditos	Total
- Tecnología Educativa	96	10	320 hs en el semestre
- Materia (electiva)*	96	10	
- Materia (electiva)*	96	10	33 créditos en el semestre
- Taller electivo 3	32	3	
<b>Octavo semestre</b>			
- Planeamiento de la Educación	96	10	320 en el semestre
- Seminario (electivo)**	48	5	
- Seminario (electivo)**	48	5	33 créditos en el semestre
- Seminario (electivo)**	48	5	
- Seminario (electivo)**	48	5	
- Taller electivo 4	32	3	
<b>Noveno semestre</b>			
- Seminario (electivo)	32	3	32 hs en el semestre 3 créditos en el semestre

14

<b>Décimo semestre</b>			
- Seminario (electivo)	32	3	32 hs en el semestre 3 créditos en el semestre
<b>Noveno y Décimo semestre</b>			
- Trabajo Final (Práctica de la Investigación o Práctica Profesional Supervisada, a elección del alumno)	224	22	224 hs. en ambos semestres 22 créditos en ambos semestres.

\* Los alumnos deberán elegir **dos materias** entre las siguientes: 1) Diseño y Desarrollo del Currículum; 2) Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos; 3) Psicopedagogía; 4) Problemáticas y Enfoques en la Investigación Educativa.

\*\* Los alumnos deberán elegir **cuatro** seminarios entre los siguientes: 1) Evaluación Educativa; 2) Educación Especial; 3) Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas; 4) Formación Continua de Docentes; 5) Técnicas de Exploración Psicopedagógica; 6) Capacitación Laboral; 7) Sistemas Educativos Comparados; 8) Técnicas de Recolección / Análisis de Datos; 9) Filosofía de la Educación.

Carga horaria para Licenciatura: 3.040 horas (equivalente a 310 créditos)

Nota: La carga horaria de los diferentes espacios curriculares se asigna sobre la base de 16 semanas por semestre y 60 minutos la hora de clase: a) materias 6 hs. semanales, b) seminarios y talleres del primer ciclo 4 hs. semanales, c) seminarios del segundo ciclo 3 hs. semanales, d) talleres del segundo ciclo 2 hs. semanales y e) trabajo final o práctica profesional supervisada 7 hs. semanales.

Contenidos mínimos

**Materias.**

♦ **Pedagogía**

La Pedagogía en el contexto económico-social y académico actual. El conocimiento: producción, transmisión. Apropiación y calidad de la educación pública como cuestiones sustantivas. Crisis de la Pedagogía y Pedagogía de la crisis. El proyecto pedagógico de la modernidad. Las ideas de Rousseau y Dewey. Lo nuevo, lo moderno y lo tradicional.

Pedagogía y educación. El objeto de estudio de la Pedagogía. La especificidad de la Pedagogía. Pedagogía y Ciencias de la Educación. La construcción social del discurso pedagógico. Características del campo de la educación: formales, no formales e informales. La escuela como institución educativa formal: su dimensión pedagógica y la noción de proyecto pedagógico institucional.

Hacia una nueva escuela. Experiencias de proyectos innovadores.

Las relaciones educativas en los ámbitos social, escolar y áulico. La tríada docente-alumno-conocimiento.

Educación, sociedad, economía, cultura, política. Democracia y educación. El control simbólico. Desafíos educativos del nuevo siglo.

♦ **Historia de la Educación Argentina**

El proceso de conformación del Sistema Educativo y la formación del Estado Nacional. Educación común / Formación de las élites. El normalismo y la construcción del espacio escolar. Alternativas pedagógicas. La reforma educativa en la trama de la reforma de la cultura. Educación y valores en el primer peronismo. La educación en la segunda mitad del siglo XX. Dictaduras y control sobre el curriculum. Democracia y reformas educativas. Las relaciones nación/provincias en la conflictiva educacional. El papel de Córdoba en la lucha política educativa vista a través de la Historia de la Educación Argentina.

♦ **Problemáticas Filosóficas y Educación**

Límites y alcances del saber filosófico. La Filosofía como teoría y práctica. Filosofía y educación. Problemáticas filosóficas significativas en la formación del pedagogo. El problema antropológico, el problema del conocimiento y el problema de los valores: hipótesis centrales de las corrientes filosóficas fundamentales. La educación como cuestión filosófica. Aproximación a algunas visiones paradigmáticas en la evolución histórica del pensamiento filosófico. La crisis actual en filosofía y en educación. El debate modernidad-posmodernidad y sus efectos en educación. Deslegitimación de las metanarrativas y nuevos criterios de legitimación.

♦ **Teorías Psicológicas del Sujeto**

La categoría "Sujeto". Tradiciones filosóficas y teorías psicológicas. Posiciones y tomas de posición epistemológicamente diferenciadas.

Sujeto psíquico, sujeto social, sujeto cognoscente. Sujeto sujetado por estructuras inconscientes. El Sujeto en la filosofía de la conciencia.

Constitución de habitus del sujeto/agente. Campo familiar, campo escolar, libido social e illusio. Capitales en la trayectoria de vida. Doxa y violencia simbólica. Mundo de la vida, acervo de saber, convicciones de fondo e inteligibilidad. Acciones encaminadas al entendimiento y encaminadas a fines.

Aparato psíquico, deseo y formaciones del inconsciente. Estructuración edípica. La identificación. La transferencia. Angustia e inhibición. Ideal y sublimación.

Equilibración y génesis de las estructuras del sujeto epistémico. Regulaciones del sujeto cognoscente. Aspectos operativos y figurativos de los esquemas prácticos, intuitivos, lógico-concretos y lógico-formales. Abstracciones empíricas, reflexionantes y reflexivas. Inconsciente intelectual.

♦ **Teorías del Crecimiento y del Desarrollo**

Teorías del crecimiento y el desarrollo. Interacciones multidireccionales y multidimensionales. Características del proceso. Leyes y principios. Dominios. Maduración. Desarrollo y Aprendizaje. Las distintas edades del hombre.

Factores que inciden sobre el crecimiento y el desarrollo. Factores endógenos: orgánicos, genéticos y de integración y control. Neurobiología y aprendizaje. Factores exógenos: familiares, sociales, ecológicos y nutricionales. Educación y salud.

Evaluación del crecimiento y del desarrollo. Enfoques clínico, epidemiológico y de riesgo. Estimulación temprana. Psicomotricidad. Alteraciones del crecimiento y desarrollo. Necesidades educativas especiales.

♦ **Teorías del Aprendizaje**

El proceso de aprendizaje, su complejidad e historicidad. El sujeto del aprendizaje en la sociedad contemporánea. Problemáticas que se visualizan. Investigaciones actuales.

Teorías del aprendizaje que explican la complejidad o la simplifican: la apropiación de la cultura por reestructuración conceptual en la teoría socio-histórica del aprendizaje. Teoría de la negociación de significados en el aprendizaje. El cambio conceptual en el aprendizaje significativo de conocimientos científicos en la escuela.

Teorías conductistas del aprendizaje. Teorías del procesamiento de la información. El aprendizaje social. Explicaciones sobre el aprendizaje desde el Psicoanálisis. El aprendizaje en la interacción grupal; la Psicología Social.

♦ **Sociología de la Educación**

Las propuestas de Marx, Durkheim y Weber: su relevancia en la sociología de la educación contemporánea. Conceptos básicos de la sociología. Los problemas del orden y el control social, el conflicto y el cambio en la sociología clásica. Enfoques teóricos en la sociología de la educación contemporánea. Los procesos de producción y reproducción de la cultura. El análisis sociológico de los sistemas escolares, las instituciones educativas y el curriculum.

◆ **Antropología Social y Educación**

Distintas perspectivas en la construcción del objeto de estudio de la Antropología Sociocultural. Revisión crítica de categorías utilizadas por la antropología sociocultural en relación con los usos de las mismas en los marcos educativos. Posibilidades y límites para repensar lo educativo. La cultura, un concepto polisémico.

La construcción del sí mismo y el otro; la escuela y la producción de identidades.

Diversidad cultural y desigualdad social; presencia en los escenarios educativos.

La etnografía en la educación, sus aportes.

◆ **Didáctica General**

Enseñanza y Didáctica. Las prácticas de la enseñanza y la construcción de su teoría. Los enfoques sobre la enseñanza. Los saberes culturales, académico y escolar. La legitimación y distribución del conocimiento a través del dispositivo curricular. Orígenes del currículo. Tradiciones en la constitución del campo: tecnocrática, hermenéutica y crítica.

Las disciplinas escolares. La construcción social de las disciplinas. Enfoques. La propuesta de enseñanza que elaboran los docentes como una hipótesis de trabajo. La selección y organización de los contenidos. La construcción metodológica. Las actividades. La relación contenido-método. Los objetivos educativos. La clase y los procesos de comunicación. Las interacciones entre docentes y alumnos. La enseñanza para la comprensión. La evaluación al servicio del conocimiento. Enfoques y propuestas. El examen. Procesos autoevaluativos de docentes y alumnos. Programas actuales de investigación en didáctica.

◆ **Historia Social de la Educación**

El análisis de la educación en su contexto histórico-social.

La construcción epistemológica del campo. Categorías propias de la historia.

El abordaje de los procesos educativos, prácticas y teorías educativas aplicados en la génesis y desarrollo del mundo occidental.

La educación en Latinoamérica.

◆ **Política Educacional y Legislación Escolar**

La Política Educacional. Presupuestos antropológicos, sociales y culturales.

Estado, educación y sociedad. Políticas educativas, contextos y actores sociales.

Diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas; instrumentos metodológicos.

Principales ideas y tendencias de las políticas educativas que orientaron el proceso de formación, desarrollo y crisis del sistema educativo nacional

Políticas y estrategias de cambio en la educación. Las políticas educativas en la agenda nacional e internacional. Constitución Nacional y Constituciones Provinciales. Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior. Leyes provinciales de educación, con especial referencia a la Provincia de Córdoba.

♦ **Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.**

Las corrientes pedagógicas en el siglo XX. Abordajes metodológicos para su análisis. La escuela nueva. La centralidad del método en su consideración. Los grandes pedagogos, sus obras y difusión de los aportes al movimiento de la escuela nueva. Las corrientes libertarias y autogestionarias y su relación con el pensamiento psicoanalítico y con los movimientos políticos contestatarios. Las corrientes desescolarizadoras. Las pedagogías críticas. La pedagogía argentina en el siglo XX. Principales movimientos y pedagogos. La posmodernidad, los desafíos de la educación y el futuro de la pedagogía. Nuevos problemas educativos.

♦ **Epistemología de las Ciencias Sociales**

Métodos para el análisis de los argumentos. Lógica formal e informal. Análisis de las construcciones teóricas producidas por la comunidad científica. Condiciones de legitimación o justificación. Estudio de las teorías empírico – sociales. Su validación.  
Discusión de cuestiones como las instaladas en el debate racionalismo / relativismo, explicación / comprensión, valor / objetividad, monismo / pluralismo metodológico.  
Consideración del estatuto epistemológico de las teorías educativas. Indagación de los modos en que estos planteamientos influyen en problemáticas directamente vinculadas a teorías del campo de las Ciencias de la Educación.

♦ **Metodología de la Investigación Educativa**

La investigación como proceso de producción de conocimiento científico. Invención y contrastación. Las teorías científicas y la investigación. Análisis del proceso de investigación. Distintas trayectorias en el proceso de investigación. Las preguntas de investigación y los diferentes tipos de estudios.  
El diseño de investigación, propósitos y lógica interna. Relación con los tipos de estudios. Análisis de la adecuación del diseño.  
Contextos y formas de recolección y análisis de datos.  
Diferentes perspectivas en la investigación educativa: concepción de la realidad social, elecciones teóricas y enfoques de investigación. Énfasis en el descubrimiento y en la justificación. Líneas de investigación en educación.  
La inclusión del 'sentido' en la investigación social. Diferencias con las ciencias físicas. El lugar de la teoría en la investigación interpretativa. El investigador como 'mediador' entre la teoría y la realidad.

♦ **Estadística y Sistemas de Información Educativa.**

Estadística descriptiva: distribuciones de frecuencias, medidas de tendencia central y de variabilidad. Representaciones gráficas. Análisis de la relación entre variables.  
Estadística inferencial: nociones básicas de muestreo, estimación de parámetros y pruebas de hipótesis. Estimación de medias y proporciones. Pruebas de significación más usuales y elementales: diferencias entre medias y proporciones. Significación del coeficiente de correlación. Prueba de chi cuadrada.

Indicadores de los sistemas educativos: nociones sobre los mismos y fuentes de datos. Definición conceptual y cálculo de indicadores usuales: cobertura, rendimiento, nivel educativo de la población. Valores actuales en la provincia, el país, América Latina y el mundo.

◆ **Organización y Administración Educativa**

Perspectivas teóricas en administración pública. La administración de la educación como proceso de gobierno e implementación de políticas. Las teorías de la organización. Los enfoques actuales sobre organización escolar. Las políticas hegemónicas en materia de organización y administración del sistema educativo argentino: descentralización, desconcentración, recentración y autonomía relativa de las instituciones escolares.

Articulación entre políticas nacionales y provinciales en la implementación de las reformas educativas: los principios de calidad, equidad y compensación en los proyectos nacionales y provinciales. La gestión de recursos y el financiamiento de la educación.

La centralidad de la escuela en los procesos de cambio. Nuevas demandas en procesos de exclusión social. La complejidad de la organización escuela como espacio de gestión. Perspectivas teóricas actuales. Los componentes básicos y sus interrelaciones en el análisis organizativo: cultura organizativa, curriculum, tiempos, espacios, recursos. Los sujetos y las prácticas. Los mecanismos de regulación: poder, conflicto, control. Nuevas tecnologías y gestión educativa. Dimensiones y estilos en la conducción de instituciones educativas. El proyecto educativo institucional y los proyectos específicos.

◆ **Didácticas Específicas**

La problemática de la transmisión del conocimiento. Estado de desarrollo de las Didácticas Específicas. El proceso de transposición didáctica. La cuestión de las disciplinas escolares en el curriculum. Los conocimientos del alumno. Diferentes interpretaciones. Condiciones de transformación de esos conocimientos. Obstáculos en la enseñanza. Las Propuestas Curriculares Provinciales para el Nivel Inicial, Primario, CBU y CE. Relación con los CBC. La Didáctica de las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua para cada nivel o ciclo del sistema educativo. Dispositivos de intervención didáctica según cada área curricular. La organización de contenidos. Disciplinas y áreas curriculares. Actividades de enseñanza. Análisis de casos en distintos materiales escolares. Enfoques teóricos subyacentes. La investigación en Didácticas Específicas. Derivaciones para la enseñanza.

◆ **Análisis Institucional de la Educación.**

Lo institucional en las prácticas sociales y educativas. Las instituciones como objeto de análisis e intervención. Las instituciones como formaciones sociales, culturales y psíquicas. Proceso de institucionalización. Instancias que constituyen la institución: lo social-contextual, lo institucional e interinstitucional, el sujeto y la subjetividad. Institución educativa: espacio pedagógico, espacio de trabajo, asistencia y contención. Tramas de relaciones y vínculos. Procesos transversales: estructurales, simbólicos e imaginarios. Dinámicas institucionales: crisis y conflicto. Bases para el diagnóstico y la intervención con relación al cambio.

◆ **Tecnología Educativa**

El mundo contemporáneo, diversidad social y cultural e impacto de las nuevas tecnologías en las prácticas culturales. Tecnología Educativa como campo de conocimiento. La Tecnología Educativa y los proyectos educativos. El lugar de los medios y/o recursos en la enseñanza (presencial o a distancia).

Viejas y nuevas tecnologías. Análisis sistemático de las diversas producciones y medios tecnológicos usados en la enseñanza. Lógicas de producción, lenguajes específicos, lógicas y contextos de recepción, impacto como residuo cognitivo, potencialidades y limitaciones.

Supuestos didácticos como criterios de selección y producción de recursos para la enseñanza: procesos de aprendizaje que se promueven, tratamiento del contenido, actividad, recursos y proceso metodológico; lugar del docente.

◆ **Planeamiento de la Educación**

El concepto de planeamiento. Principales enfoques. El planeamiento en el marco del proceso decisorio. El planeamiento de la educación y su utilidad en los distintos niveles del sistema educativo y en las instituciones educativas. El proyecto como instrumento operativo de planeamiento. La formulación de proyectos. La ejecución y los problemas de organización, gestión y control que plantea. Evaluación ex ante y ex post.

*Materias Electivas*

◆ **Diseño y Desarrollo del Currículo**

Surgimiento de la teoría curricular. Tradición anglosajona y europea. Diferencias entre didáctica y curriculum; curriculum y plan de estudios. Perspectivas teóricas sobre el curriculum. Niveles de concreción del curriculum: nacional, provincial, institucional y áulico. Convergencia y divergencia entre los Contenidos Básicos Comunes y las Propuestas Curriculares provinciales. Pautas de regulación y nivel de prescripción.

Diseño curricular. Tipos de formato. La colección y la integración. Estructura curricular. Espacios curriculares. Áreas y disciplinas. Integración y flexibilidad curricular.

El desarrollo curricular. Curriculum e institución escolar. Condiciones de posibilidad. Seguimiento, evaluación y ajuste de la implementación curricular a nivel institucional y áulico. Instrumentos específicos para cada etapa del proceso.

◆ **Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos**

Formación continua y educación de jóvenes y adultos. Razones que le dan origen: desigualdad educativa y social, formación para el trabajo, promoción socio-cultural, participación política y formación de la ciudadanía

Problematicación de la adultez. Dimensiones de análisis: filosófico-antropológica, sociológica, psicológica.

Conocimiento, aprendizaje y enseñanza. Enfoques y tendencias en la educación de jóvenes y adultos.

♦ **Psicopedagogía**

Dimensiones y estructuración de la inteligibilidad. Eficacia simbólico-cognoscente. Convicciones de fondo y disonancias educativas. La psicopatología del síntoma en la dimensión cognoscente. El mundo de la vida y el habitus en la delimitación de horizontes. Simultaneidad y articulación de las perspectivas diacrónico-genéticas y estructurales en el análisis psicopedagógico. Niveles de prevención: primaria, secundaria y terciaria. Proyectos de intervención en grupos de alumnos, docentes, padres. Talleres. Proyectos interdisciplinarios en educación, salud, minoridad, comunitarios. Lugar del psicopedagogo en la institución escolar, sanitaria, de internación (hospitalaria, minoridad), comunitaria. La interconsulta. El informe. La supervisión. La psicopedagogía en la actualidad.

♦ **Problemáticas y Enfoques en la Investigación Educativa**

La construcción teórica y las consecuencias metodológicas en el proceso de investigación. La elección del enfoque y perspectiva teórica y su relación con el problema de investigación. Los enfoques histórico, sociológico y antropológico como herramientas de análisis pertinentes para estudiar los contextos locales, regionales e institucionales de la realidad educativa y los procesos específicamente escolares. Diferentes abordajes para comprender las particularidades de los sujetos, su historia y las tramas sociales en las que se encuentran insertos. El trabajo de campo: su importancia y complejidad para captar las prácticas y significados de los procesos educativos. Historias de vida, genealogías, entrevistas en profundidad. Diferentes tipos de fuentes. Definiciones y vigilancias metodológicas en la elección de los modos e instrumentos para registrar, analizar e interpretar la realidad.

*Seminarios Electivos*

♦ **Educación Especial**

El sujeto con necesidades educativas especiales. Nuevos enfoques. Respuestas a la diversidad. Inclusión escolar: Significado. Niveles y modelos. El proceso educativo en las personas con necesidades educativas especiales: desde la atención temprana hasta la formación laboral. Roles de los actores en el proceso. El abordaje interdisciplinario. Las necesidades educativas especiales transitorias: aprendizaje y conducta. Las necesidades educativas especiales permanentes: sensoriales, motoras, intelectuales. Recursos del sistema educativo: necesidades educativas especiales en el P.E.I; adecuaciones curriculares. Diferentes intervenciones.

♦ **Evaluación educativa**

La teoría de la evaluación: evolución y concepciones actuales. Ejes conceptuales. Principales aplicaciones al campo de los sistemas de educación, de las instituciones y de los proyectos educativos: razones, modalidades, dificultades y límites. La evaluación del impacto de los proyectos educativos y los problemas que plantea.

◆ **Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas**

El espacio comunitario como trama de procesos sociales. Sujetos, grupos y organizaciones sociales. Procesos socio-comunitarios e intervención pedagógica. Acciones y proyectos educativos desde la promoción comunitaria. Problemáticas de la educación en poblaciones en riesgo social. Apoyo escolar ¿otra escuela? Análisis de casos: Educación y promoción comunitaria en el ámbito de la participación ciudadana, de la salud, de los derechos humanos, de las problemáticas de la mujer. Estrategias educativas para la contención de jóvenes de sectores vulnerables

◆ **Técnicas de Exploración Psicopedagógica**

Instrumentos clínicos con niños, adolescentes y adultos en la práctica profesional del psicopedagogo. La entrevista como instrumento diagnóstico y de intervención. Entrevistas con el sujeto de la consulta, con padres, con docentes. La historia vital. La hora de juego diagnóstica y los recursos lúdicos como soporte simbólico en la intervención con niños. Técnicas proyectivas, psicométricas, específicas, pedagógicas. El sujeto de la demanda y el sujeto del deseo en la clínica del aprender. Talleres con aprendientes, con padres y con docentes. Observación etnográfica en la escuela.

Síntesis diagnóstica individual y grupal. Entrevista de devolución y recomendación terapéutica. Informe psicopedagógico diferenciado por el destinatario. El encuadre asistencial. Intervención por indicación, señalamiento e interpretación. Finalización y cierre del trabajo clínico.

◆ **Formación Continua de Docentes**

La formación continua de docentes y el contexto socio-histórico. Enfoques y debates en el mundo. Análisis de experiencias locales y regionales.

Los términos en tensión: perfeccionamiento, capacitación, actualización, especialización; Continuidad-discontinuidad entre los procesos de formación y los ámbitos institucional y áulico. La formación en el trabajo; su inscripción institucional. Opciones metodológicas. Diseño, instrumentación y evaluación de alternativas de formación continua de docentes a distintas escalas. Nuevos perfiles profesionales en la escuela. Enfoques.

◆ **Capacitación Laboral**

Capacitación laboral, formación profesional, formación ocupacional, reconversión laboral, capacitación en servicio: distintas prácticas cuyo eje es el trabajo. Políticas de capacitación laboral: lógicas subyacentes según los ámbitos público y privado.

La capacitación laboral en distintos contextos y en relación con diferentes destinatarios: capacitación en empresas, en organizaciones públicas, en sindicatos, en organizaciones comunitarias, capacitación laboral de adolescentes y adultos.

♦ **Sistemas Educativos Comparados.**

El análisis comparativo. El papel de la investigación comparada en educación. Estudio comparado de los sistemas educativos y sus características. Problemas que enfrentan los sistemas educativos. Problemas metodológicos. Tendencias actuales en las políticas, la organización y el funcionamiento de la educación. El sistema educativo argentino en el contexto nacional e internacional.

♦ **Filosofía de la Educación.**

La Filosofía de la Educación y su relación con la Filosofía y las Ciencias de la Educación. Filosofía de la Educación, Filosofía de la Enseñanza, Enseñanza de la Filosofía. Función y enfoques en Filosofía de la Educación. La Filosofía como marco teórico-metodológico para la lectura crítica de supuestos en teorías y prácticas educativas. El lenguaje educativo: aportes de la Filosofía Analítica. La relación saber-poder y la constitución de los sujetos y las disciplinas escolares. Educación y democracia. La escuela como espacio público e instrumento para la igualdad social. Reproducción y transformación educativa: pragmatismo y teoría crítica.

♦ **Técnicas de Recolección / Análisis de Datos**

El Seminario estará dedicado alternativamente a: la investigación por encuestas, las pruebas de rendimiento, el análisis de documentos y fuentes secundarias, las historias de vida, la observación y registro etnográfico, las escalas actitudinales, las entrevistas clínicas y en profundidad, y todo otro abordaje del trabajo empírico que sea de utilización frecuente en la investigación educativa. Cada técnica (o un grupo de técnicas) de recolección de datos será analizada en profundidad en los siguientes aspectos: bases teóricas sobre las que se estructura, tipo de constructos teóricos que permite abordar, construcción, prueba y validación de los instrumentos, problemas de aplicación y organización del trabajo de campo, características de los datos producidos, procedimientos de organización y análisis de los mismos. Análisis de casos y prácticas de aplicación.

**CARRERA: PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Duración:** Cuatro años

**Título:** Profesor en Ciencias de la Educación

**Condiciones de ingreso:** Ciclo superior o polimodal; o nivel medio aprobado.

**Descripción General del Plan de Estudios**

- El plan de estudios tiene una carga horaria total de 2.800 hs reloj, distribuidas en dos ciclos, uno de Formación Básica Común y otro de Formación Profesional. El primer ciclo comprende 18 materias obligatorias, 4 seminarios electivos y dos talleres electivos (común al Ciclo Básico de

la Licenciatura). El segundo ciclo comprende 2 materias obligatorias, 2 materias electivas, 2 seminarios electivos y un seminario- taller de Práctica Docente y Residencia de carácter anual.

- Para obtener el título de Profesor en Ciencias de la Educación el alumno deberá aprobar la totalidad de los espacios curriculares previstos.
- La propuesta incluye espacios curriculares diferenciados en función de la carga horaria y la metodología de trabajo: “materias” (96 horas), “talleres” y “seminarios” (32, 48 y 64 horas). Los espacios curriculares por semestre están articulados alrededor de organizadores temáticos.
- Las materias podrán cursarse en condición de alumno promocional, regular ó libre, según lo establece el Régimen de Alumnos (Resolución 363/ 1999) <sup>3</sup>. Los talleres y seminarios y el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia deberán cursarse en forma promocional exclusivamente.
- La Escuela contempla la organización de instancias de Orientación y Tutorías con el objeto de facilitar la decisión de los alumnos sobre la secuencia de cursado y la elección de espacios curriculares.
- Se adopta un **Régimen de Correlatividades** por ciclo y no por materias. **Para comenzar a cursar el segundo ciclo el alumno deberá tener aprobado el 80 % de las materias (14), el 50 % de los seminarios (2) y el 50 % de los talleres (1) del primer ciclo.** Para cursar el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia es requisito además, tener regularizadas o en condición de promocionalidad el 100 % de los espacios curriculares del primer ciclo; asimismo, dentro de las 14 materias que necesariamente deberán estar aprobadas deben estar incluidas: Pedagogía, Teorías Psicológicas del Sujeto, Problemáticas Filosóficas y Educación, Teorías del Aprendizaje, Sociología de la Educación, Didáctica General, Política Educacional y Legislación Escolar, Epistemología de las Ciencias Sociales, Metodología de la Investigación Educativa, Organización y Administración Educacional, Didácticas Específicas y Análisis Institucional de la Educación.

<sup>3</sup> además de la condición de alumno vocacional admitida para alumnos de otras carreras de la Universidad

## ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS

### PRIMER CICLO: FORMACIÓN BÁSICA COMÚN

Primer semestre	Horas	Créditos	Total
- Pedagogía	96	10	352 hs. en el semestre
- Problemáticas Filosóficas y Educación	96	10	36 créditos en el semestre
- Historia de la Educación Argentina	96	10	
- Seminario electivo 1	64	6	
<b>Segundo semestre</b>			
- Teorías Psicológicas del Sujeto	96	10	352 hs. en el semestre
- Teorías del Crecimiento y del Desarrollo	96	10	36 créditos en el semestre
- Teorías del Aprendizaje	96	10	
- Seminario electivo 2	64	6	
<b>Tercer semestre</b>			
- Sociología de la Educación	96	10	352 hs. en el semestre
- Antropología Social y Educación	96	10	36 créditos en el semestre
- Didáctica General	96	10	
- Seminario electivo 3	64	6	
<b>Cuarto semestre</b>			
- Política Educacional y Legislación Escolar	96	10	352 hs. en el semestre
- Historia Social de la Educación	96	10	36 créditos en el semestre
- Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	96	10	
- Seminario electivo 4	64	6	
<b>Quinto semestre</b>			
- Epistemología de las Ciencias Sociales	96	10	352 hs. en el semestre
- Metodología de la Investigación Educativa	96	10	36 créditos en el semestre
- Estadística de la Educación	96	10	
- Taller electivo 1	64	6	

<b>Sexto semestre</b>			
- Organización y Administración Educativa	96	10	352 hs. en el semestre
- Didácticas Específicas	96	10	36 créditos en el semestre
- Análisis Institucional	96	10	
- Taller electivo 2	64	6	

### SEGUNDO CICLO: FORMACIÓN PROFESIONAL

<b>Séptimo semestre</b>			
- Tecnología Educativa	96	10	240 hs. en el semestre
- Materia (electiva)*	96	10	25 créditos en el semestre
- Seminario (electivo)**	48	5	
<b>Octavo semestre</b>			
- Planeamiento de la Educación	96	10	240 hs. en el semestre
- Materia (electiva)*	96	10	25 créditos en el semestre
- Seminario (electivo)**	48	5	
<b>Séptimo y Octavo semestre</b>			
- Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia con informe	208	21	208 hs. en ambos semestres 21 créditos en ambos semestres

\* Los alumnos deberán elegir **una** materia entre las siguientes: 1) Diseño y Desarrollo del Currículum; 2) Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos; 3) Psicopedagogía; 4) Problemas y Enfoques en la Investigación Educativa.

\*\* Los alumnos deberán elegir **dos** seminarios entre los siguientes: 1) Evaluación educativa; 2) Educación Especial; 3) Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas; 4) Formación Continua de Docentes; 5) Técnicas de Exploración Psicopedagógica; 6) Capacitación Laboral; 7) Sistemas Educativos Comparados; 8) Técnicas de Recolección / Análisis de datos; 9) Filosofía de la Educación.

Carga horaria para Profesorado: 2.800 horas (equivalente a 287 créditos)

Nota: La carga horaria de los diferentes espacios curriculares se asigna sobre la base de 16 semanas por semestre y 60 minutos la hora de clase: a) materias 6 hs. semanales, b) seminarios y talleres del primer ciclo 4 hs. semanales, c) seminarios del segundo ciclo 3 hs. semanales y d) seminario-taller de práctica docente y residencia 7 hs. semanales.

### *Contenidos mínimos*

#### **Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia**

Perspectivas en el análisis de la docencia. Derivaciones para la formación.  
Metodología y enseñanza. El área o campo de conocimiento y objeto de enseñanza. El papel de lo metodológico en esta relación.  
La enseñanza del área y su encuadre curricular. Impacto de las Reformas educativas.  
Propuestas para la práctica docente. Integración de perspectivas teóricas y análisis situacional.  
Programación docente y diseños didácticos alternativos.  
Profesionalización y formación docente. Los discursos en torno a la autonomía y el control. La práctica reflexiva en la formación del profesorado.

Para el resto de las asignaturas los contenidos mínimos y los aspectos reglamentarios son comunes con los de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

#### **PAUTAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA Y DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

La evaluación es una herramienta central en la implementación. Tiene distintas metas e instrumentos técnicos de acuerdo a la naturaleza de los procesos que se evalúan: a) evaluación permanente de la implementación, b) evaluación institucional de la eficacia para gestionar la innovación, c) evaluación de los resultados y el nivel de logro de los nuevos perfiles profesionales propuestos, d) evaluación del plan en su capacidad de retención del alumnado, de acortar la duración de los estudios, de mejorar la calidad de los egresados y, sobre todo, de su sensibilidad para responder a las nuevas necesidades y demandas educativas y sociales.

#### **IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA Y DEL PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

La estructura de las propuestas curriculares impone la formación de una Comisión Permanente de Implementación del Plan de Estudios cuya composición y funciones deberán ser definidas por la Dirección y el Consejo de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Diseñar nuevas formas de organización pedagógica y del trabajo docente es un objetivo principal de la implementación, garantizando la participación democrática de todos los estamentos (profesores, auxiliares, alumnos y personal técnico) y la búsqueda de consenso en el proceso de cambio. Todo ello en los marcos normativos y de procedimientos de los Estatutos y Reglamentos de la Universidad Nacional de Córdoba.

La reforma propuesta no implica solamente cambios de materias o nuevos ordenamientos de las mismas; supone cambios profundos en la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la formación teórica y técnica de los profesionales y docentes en Ciencias de la Educación.

### INSTRUMENTACIÓN DEL PLAN

- Las modificaciones propuestas no requieren recursos humanos ni presupuestarios adicionales. Se desarrollarán con la planta docente actual, previa adecuación de la misma a los requerimientos del plan, a cargo de la Comisión de Implementación y Seguimiento.
- Está prevista una etapa preparatoria destinada a la coordinación y formación de equipos alrededor de las unidades temáticas semestrales por ciclos, a la reubicación de docentes y su capacitación, al diseño de nuevas pautas para los llamados a concursos. El trabajo en equipo y en áreas es un objetivo principal para lo cual la propia implementación funcionará como dispositivo.
- Se diseñará una propuesta para implementar las prácticas profesionales supervisadas como requisito final de licenciatura que incluya convenios con instituciones del medio.
- El pasaje de un plan a otro se realizará atendiendo a las condiciones materiales y pedagógicas de la Escuela de Ciencias de la Educación. Los criterios puntuales y condiciones de pasaje serán establecidas por la Comisión de Implementación y Seguimiento. El Plan 1.986 caducará en marzo del año 2.010. Los alumnos que no hayan cursado o rendido asignaturas hasta esa fecha, deberán solicitar las equivalencias correspondientes con el Plan en vigencia.

### Cuadro de Equivalencias entre el Plan 1986 y el Plan 2002

PLAN DE ESTUDIOS 1.986	PLAN ESTUDIOS 2.002
<b>Primer Año</b>	
Pedagogía	Pedagogía
Introducción a la lógica y a la Epistemología de las Ciencias Sociales	Epistemología de las Ciencias Sociales
Taller I: Realidad Educativa Argentina	Seminario Electivo y Taller Electivo
Biología del Crecimiento y del Desarrollo	Teorías del Crecimiento y Desarrollo
Introducción a la Filbsofía	Problemáticas Filosóficas y Educación
Antropología Cultural	Antropología Social y Educación
<b>Segundo Año</b>	
Filosofía de la Educación	Seminario Electivo: Filosofía de la Educación
Sociología General y Sociología de la Educación	Sociología de la Educación
Psicología Evolutiva	Teorías Psicológicas del Sujeto
Historia Social de la Educación	Historia Social de la Educación
Taller II: Problemática de la Educación No Formal y de Nivel Inicial	Seminario Electivo y Taller Electivo
Didáctica General	Didáctica General
Teorías del Aprendizaje y la Enseñanza	Teorías del Aprendizaje
<b>Tercer Año</b>	

Historia de la Educación Argentina	Historia de la Educación Argentina
Psicología Educacional	Materia Electiva Psicopedagogía
Didáctica Especial de Nivel Pre-primario y Primario y Didáctica del Nivel Medio y Superior	Didácticas Específicas
Taller III: Problemática de los Niveles Primario y Medio	Seminario Electivo y Taller Electivo
Metodología de la Investigación Educativa I	Metodología de la Investigación Educativa
Política Educacional y Legislación Escolar	Política Educacional y Legislación Escolar
<b>Cuarto Año</b>	
Psicosociología de los Grupos y las Organizaciones Educativas	Análisis Institucional de la Educación
Taller IV: Problemática del Nivel Superior Universitario	Seminario Electivo y Taller Electivo
Organización y Administración Educacional	Organización y Administración Educacional
Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas
Estadística Aplicada	Estadística y Sistemas de Información Educativa
Metodología de la Investigación Educativa II	Problemáticas y Enfoques en la Investigación Educativa
<b>Quinto Año</b>	
<b>Orientaciones de la Licenciatura</b>	
Seminario de Práctica de la Investigación	
Planeamiento Educacional	Planeamiento de la Educación
Optativa I	Materia Electiva
Optativa II	Materia Electiva
Seminario I	Seminario Electivo
Seminario II	Seminario Electivo
Problemática de la Educación de Adultos	Problemática Educativa de Jóvenes y Adultos
Optativa I	Materia Electiva
Optativa II	Materia Electiva
Seminario I	Seminario Electivo
Seminario II	Seminario Electivo
Tecnología Educativa	Tecnología Educativa
Optativa I	Materia Electiva
Optativa II	Materia Electiva
Seminario I	Seminario Electivo
Seminario II	Seminario Electivo
Orientación Educacional	Materia Electiva: Psicopedagogía
Optativa I	Materia Electiva
Optativa II	Materia Electiva
Seminario I	Seminario Electivo
Seminario II	Seminario Electivo
Electiva Permanente Pedagogía Especial	Seminario Educación Especial

**REGLAMENTACIÓN**

El funcionamiento de las asignaturas, talleres y seminarios se atenderá a la reglamentación vigente. Para el Trabajo Final (Práctica de la Investigación y Práctica Profesional Supervisada), se elaborará una reglamentación específica. Esta reglamentación tendrá especialmente en cuenta las instancias necesarias para procurar un seguimiento permanente del trabajo de los alumnos a fin de evitar los problemas que se observaron en el plan 1.986.

## AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: RENATA BEATRIZ ZENERE POISKI

RG: 3305626 SSP

Título da Dissertação: “A FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC (BRASIL) E NA UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA - UNC (ARGENTINA) PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA”.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 12 de março de 2020.



Renata Beatriz Zenere Poiski