

DISCIPLINAS DE ENSINO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E ESTADUAIS DO NORDESTE

Professora orientadora: Ingrid Lilian Fuhr

Alunos: Edimundo Antônio Bandeira de Melo Neto
Karolina Rodrigues Pereira de Lima

PROGRAMA DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA
PIC/CEUB

RELATÓRIOS DE PESQUISA

VOLUME 9 Nº 1- JAN/DEZ
•2023•





**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - CEUB
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**EDIMUNDO ANTÔNIO DE BANDEIRA MELO NETO E
E KAROLINA RODRIGUES PEREIRA DE LIMA**

**DISCIPLINAS DE ENSINO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA NAS UNIVERSIDADES
FEDERAIS E ESTADUAIS DO NORDESTE**

Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica apresentado à Assessoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Orientação: Ingrid Lilian Fuhr

BRASÍLIA

2024



DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às nossas famílias e amigos que, por meio de seu suporte, nos ajudaram na jornada que é a iniciação científica.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender a abordagem da educação especial inclusiva nos currículos de licenciatura em Pedagogia das universidades públicas federais e estaduais do Nordeste. O foco principal foi analisar quais disciplinas dentro dessa área oferecem fundamentos teórico-metodológicos que prepararam os futuros professores para o trabalho efetivo com crianças com deficiência. Considerando a importância crucial da formação inicial para assegurar uma educação de qualidade para todos, especialmente para alunos com necessidades especiais, o estudo procurou identificar as lacunas e desafios que os educadores enfrentam na implementação das políticas públicas de inclusão. A análise foi realizada por meio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia da região. Os resultados mostram que, embora haja um reconhecimento crescente da importância da inclusão, muitos currículos ainda apresentam currículos desatualizados e com deficiências em relação à formação específica e aprofundada sobre práticas inclusivas. A pesquisa sublinha que a formação teórica deve ser complementada com experiências práticas para preparar os futuros professores para o ensino especial. Além disso, é necessário promover um diálogo mais efetivo entre as instituições de ensino superior e as escolas para alinhar a formação docente às reais necessidades do cotidiano escolar. A inclusão deve ser vista não apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético e social. Portanto, é essencial que os currículos de Pedagogia integrem mais efetivamente o atendimento às crianças com deficiência, garantindo uma formação que capacite os professores a atuar com competência e sensibilidade.

Palavras-chave:

inclusão; educação especial; nível superior.

**LISTAS DE FIGURAS, TABELAS, QUADROS, GRÁFICOS, SÍMBOLOS E
ABREVIACÕES**

TABELA 1	22
TABELA 2	28

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
OBJETIVOS	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
3. MÉTODO	18
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	22
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	34
APÊNDICES	38

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte de uma pesquisa guarda chuva intitulada: “Os currículos de pedagogia, o exercício docente e as políticas públicas de educação inclusiva”. Por se tratar de um projeto de grande porte, pois é de caráter nacional, ele foi dividido em quatro projetos que enfocam as regiões do país. O presente projeto investigou a região do nordeste.

O processo histórico institucional da educação especial é caracterizado pelo predomínio da filantropia e do assistencialismo. Os primeiros Institutos de educação para deficientes no Brasil foram datados do Governo Imperial e deterioraram muito rapidamente, ganhando contornos asilares (Lopes, 2005). Durante quase todo século XX foi a luta das camadas sociais que ditaram a educação especial no país na busca por uma inclusão que traga equidade, primeiro pelas iniciativas privadas e posteriormente pelas conquistas no espaço público. Sendo assim, uma das conquistas mais marcantes da educação especial no Estado brasileiro foi a promulgação da Constituição de 1988.

Segundo o legado da Carta Magna, o processo de inclusão na educação deverá ocorrer como um “bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação”. Entretanto, as mudanças de governo desde então produziram documentos legais de retrocessos e avanços no que tange à educação especial, o que demonstra o caráter assistencialista e segregador que se manteve dentro da instituição no que concerne a deficiência (Raad, Lopes e Campos, 2016).

Em relação a realidade da educação especial, os resultados apresentados por uma pesquisa feita em escolas do nordeste foi possível constatar, de acordo com Castro & Dall'Acqua (2016), que ocorreram aumentos consecutivos nas matrículas de alunos público-alvo da educação especial no período entre 2009 e 2013. É notório o acréscimo de matrículas nas classes comuns do ensino regular – 89.081 comparando os dados de 2013 aos de 2009 – é maior do que todo o acréscimo registrado nas matrículas de alunos da educação especial como um todo – acréscimo de 66.714 no mesmo período. Ainda que todas as matrículas que foram reduzidas dos sistemas segregados de ensino

fossem transferidas para as classes comuns do ensino regular, esse número ainda representa uma quantidade significativa.

Outrossim, deve-se levar em consideração o aumento no número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, que, de acordo com Tenente (2019), houve em um ano (2017-2018) um adição de 37,27% de alunos com TEA matriculados em escolas, dentre eles crianças e adolescentes. Essa porcentagem contou tanto com instituições de ensino particulares como públicas, o que evidencia ainda mais uma necessidade de intervenção pedagógica geral. Por essas questões, há de se destacar a demanda por uma inclusão de alunos com deficiência, e a necessidade das instituições escolares de compreender os alunos alvos da educação especial como uma totalidade que compõe a Educação Básica. A transferência de crianças deficientes para escolas de ensino especializado através da brecha na legislação, apenas reforça a ideia de que os alunos não fazem parte de uma totalidade dentro da educação básica, ou que existam alunos com deficiência incluídos apenas fisicamente, sem qualquer tipo de atendimento adequado. Macedo et al (2016), explicita o fato das disciplinas especiais não garantirem uma qualidade por si só na formação acadêmica. Porém, a inexistência desses espaços curriculares no que tange essa temática é um dos agravantes para a não concretização da educação inclusiva. Além disso, não se pode perder de vista o fato de que os sistemas de ensino, nos trinta anos de política inclusiva, deixam a desejar quanto às condições de trabalho docente nos espaços físicos escolares. Há dissonância entre a política inclusiva de Estado, a formação dos pedagogos e o exercício docente em sala de aula.

Dessa forma, há de se questionar, de que forma as disciplinas de educação especial na perspectiva inclusiva se inserem nos currículos dos cursos de pedagogia nas universidades Estaduais e Federais da região do Nordeste? Quais são as bases teórico-metodológicas para o exercício docente em sala de aula com alunos da educação especial que estão incluídos em salas regulares?

A educação é um direito social de todos e prevista na Constituição de 88, não só o seu acesso mas também a sua qualidade. A lei de diretrizes básicas da educação (Lei nº 9.394/96) também pontua o acesso de todo e qualquer brasileiro à educação sem distinção quanto à raça, etnia, fisiologia, condição econômica etc. Ademais, o Plano

Nacional de Educação (PNE) tem como meta entre 2014-2024 a superação de desigualdades educacionais e erradicação da discriminação.

Diante do exposto percebe-se uma luta e busca constante de inclusão e equidade. Porém, para além de se formular e promulgar leis e políticas é necessário falar sobre as práticas, o PNE tem como umas de suas metas que professores da educação básica tenham formação na educação especial quanto ao desenvolvimento atípico e suas diversidades. Entretanto, como já pontuava Vigotski ao falar sobre deficiência, um dos grandes desafios da educação é o professor sair desse papel de tutor (JEREBSOV, 2014).

O estudo histórico-cultural segundo Jerebtsov (2014), prevê condições chaves para um desenvolvimento da personalidade que liberte a criança do significado de valor atribuído à deficiência. Essas condições têm como base o dialogismo das relações, entre diferentes profissionais e a população deficiente. A análise da política educacional inclusiva precisa se estender para além do âmbito burocrático da escola visto que, o pedagogo pode repetir os processos vivenciais que só reforçam as normas segregativas e preconceituosas. Então, se faz necessário entender o que está sendo estudado na formação de professores, que subsidie sua ação pedagógica em sala de aula para atender as necessidades dos alunos com deficiência, em diálogo com a política de Estado de inclusão. Qual o propósito da inclusão e a quem ela serve.

Freitas (1995), aponta que os excluídos estão também dentro da escola, um processo que ele chama de internalização da exclusão, a manutenção disso se dá porque as diversas políticas e estratégias modificam apenas superficialmente a lógica pedagógica, permanecendo o fato da escola exercer uma lógica avaliativa de hierarquização e exclusão dos não aptos.

Logo, ter noção apenas de estratégias, políticas e leis não proporcionará de fato mudanças no funcionamento excludente e preconceituoso das escolas. O desafio para uma educação inclusiva efetiva está no fato de que não basta incluir o deficiente no espaço escolar, mas incluir a diversidade nas relações sociais (VIGOTSKI, 2021) a fim de combater a exclusão mascarada de inclusão nos ambientes sociais. Isso não pode ser feito decorando documentos legais e normativos, é uma mudança de visão, de conhecimento da história da deficiência, ou seja, de um amplo estudo teórico dos mecanismos excludentes.

Do ponto de vista social esse estudo serve a um propósito de investigação quanto à defesa dos objetivos estipulados pelo Estado e pela defesa da inclusão e integração dos deficientes e também para investigar a existência de uma dissonância do que é proposto para o que verdadeiramente se aplica na formação dos pedagogos.

Do ponto de vista científico, esse estudo pode contribuir na análise de que mudanças necessitam ser feitas a partir da hipótese elencada. Caso essa averiguação seja confirmada, a comunidade acadêmica se verá exposta sobre como a visão fatalista ainda permeia a contemporaneidade um caminho oposto em direção à verdadeira inclusão.

1.1 OBJETIVOS

Geral: Essa pesquisa tem como objetivo geral examinar de que forma as disciplinas de educação especial na perspectiva inclusiva se inserem nos currículos dos cursos de pedagogia nas universidades Estaduais e Federais da região do Nordeste e quais são as bases teórico-metodológicas para o exercício docente em sala de aula com alunos da educação especial que estão incluídos em salas regulares.

Específicos:

(i) Identificar as universidades federais e estaduais que tenham o curso de pedagogia na região nordeste;

(ii) Examinar o currículo do curso de pedagogia com suas disciplinas, ementas e bibliografia;

(iii) identificar as disciplinas da área da educação especial com suas ementas e bibliografia;

(iv) Estruturar um banco de dados para análise das bases teórico-metodológicas;

(v) Análise das bases teórico-metodológicas na formação do pedagogo para seu exercício docente em sala de aula com alunos instituídos deficientes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação especial no contexto institucional brasileiro surgiu como uma pequena assistência a parcela mais rica e urbanizada do país no Governo Imperial, sendo esquecida e reduzida a campanhas de estímulo ao ensino após a proclamação da república. Isso se deve ao modelo econômico da época e à ruralização do país, em que poucos eram identificados como deficientes. Não era uma questão prioritária identificar e oferecer assistência às pessoas deficientes no contexto rural (RAAD, LOPES E CAMPOS, 2016). Até a promulgação da Constituição de 88 a educação especial se resumia a entidades filantrópicas e privadas. O término da ditadura inflamou a necessidade da participação social de todos no Estado, o que trouxe a necessidade de falar do direito de todos receberem uma formação escolar.

Os anos 90 foram importantes para intensificação dos movimentos políticos e debates sobre a educação especial, o que resultou em avanços e retrocessos a nível de inclusão. A Política Nacional de Educação Especial de 1994 propôs como intervenção no espaço escolar, a chamada “integração instrucional”, a qual condicionava que apenas as crianças com deficiência, que possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo que os normais, deveriam ingressar nas classes regulares de ensino comum. Essa condição ratifica padrões homogeneizadores, pouco contribuiu com mudanças estruturais na escola em termos de inclusão (RAAD, LOPES E CAMPOS, 2016).

Em contrapartida, na mesma época documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, defenderam a inclusão de pessoas com deficiência, a primeira declaração salienta a integração de todos no sistema educativo e a segunda declaração discute uma proposta de inclusão escolar em níveis regionais, nacionais e internacionais. Outrossim, o documento concebido em uma conferência em Salamanca aborda uma modificação administrativa no funcionamento escolar para a efetiva inclusão, enfatizando a participação de educadores e da comunidade no processo de implantação da política.

No contexto brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9304/96, trouxe avanços na modalidade de educação especial assegurando uma adaptação curricular, métodos, recursos e técnicas às necessidades específicas de cada sujeito, além de um atendimento capacitado e especializado para a integração. Porém, ainda dava margem ao encaminhamento a atendimento especial fora do ensino regular. Contudo, devido aos desafios de estabelecer a qualidade para o ensino especial, o Ministério da Educação/MEC, em 1998, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que a adequação curricular na educação especial se tornou mais robusta em suas estratégias. O decreto nº 3.298/99, redefine a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e enfatiza o estabelecimento da oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino público, mas ainda em vias de uma busca por integração (RAAD, LOPES E CAMPOS, 2016).

Por conseguinte, as pressões de organismos internacionais e movimentos sociais no Brasil trouxeram visibilidade para inclusão. A Convenção de Guatemala de 1999 resultou no decreto nº 3.956/2001, que afirma: “as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.” Logo, o Plano Nacional de Educação (PNE) na lei 10.172/01, estabelece a necessidade da concretização de uma escola inclusiva, apontando as carências na formação docente e a falta de uma infraestrutura que possibilite recursos e acessibilidade. Entretanto, a resolução CNE/CEB nº 2/2001 trouxe distorções ao ampliar o atendimento especializado como substitutivo ao ensino regular. Com vistas a cumprir o PNE, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definiu que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a acolhimento e trato da diversidade, além de contemplar conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e seu enriquecimento cultural. Outrossim, leis como a nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais e normatiza seu uso e difusão, e portarias como a nº 2.678/02 do MEC que aprova as diretrizes e normas para o uso, o

ensino, a produção e a difusão do sistema Braille, são grandes recursos no que tange a ampliação de uma cultura especializada para os deficientes e sua acessibilidade social e cultural.

Posteriormente, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do decreto nº 6.094/07, como proposta para a formação de professores, com vistas a garantir a materialização da inclusão dentro das salas de aula, a melhoria dos recursos com salas multifuncionais e acessibilidade física nas escolas. Ademais, o plano estabelece como objetivo a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular até o nível superior. O decreto 6.949/09 a luz da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu como dever dos Estados-partes o asseguramento da educação inclusiva em todos os níveis de ensino e espaços conjuntos à sociedade para o pleno desenvolvimento social e acadêmico (RAAD, LOPES E CAMPOS, 2016).

Por fim, para a organização do sistema inclusivo é lançada a Resolução CNE/CEB 04/2009 que diz respeito às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O mesmo reforça a integração do AEE ao projeto pedagógico das escolas em todo território nacional com apoio administrativo e financeiro da União. Outros dispositivos legais definiram institucionalmente a educação como não substitutiva e transversal, sendo o PNE de 2014 importante para a definição do objetivo da superação das desigualdades educacionais (RAAD, LOPES E CAMPOS, 2016). Mas também, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência/LBI, lei nº 13.146/15, assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, objetiva a eliminação de barreiras urbanísticas, comunicativas, informativas, nas atitudes e tecnológicas, além de um acesso a um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento especializado de modo a atender um ensino equitativo que promova autonomia. A política adota várias medidas para a promoção de seus objetivos, dentre eles a formação dos professores no atendimento especializado de forma inicial e continuada, com temas relacionados à pessoa com deficiência a fim de promover a autonomia e participação dos mesmos em sala de aula.

Tendo em vista, todo o aparato legal que permeia a educação especial, reforçando seu caráter inclusivo apesar de todos os retrocessos até o modelo atual que defende o fim da discriminação e um acesso equitativo ao conhecimento escolar,

a fim de que exista uma superação das discriminações e preconceitos, é de se esperar uma transformação na realidade das salas de aula no mesmo molde que aconteceu institucionalmente. Porém, pesquisas no âmbito educacional revelam o caráter preconceituoso e estigmatizante na prática profissional de professores e uma exclusão mesmo com a inserção de crianças diagnosticadas deficientes nas salas de ensino regular.

A pesquisa de Brito (2005), revelou que há um número significativo de professores, que concebem a educação como apenas aplicação de técnicas e de metodologias. Em sua investigação manifestaram uma percepção do desenvolvimento humano à luz da matriz naturalista, o que reduz, em muito, um olhar eussêmico para as pessoas que apresentam uma constituição psicofisiológica diferenciada. O olhar eussêmico possibilita o respeito à alteridade, em sua singularidade, liberto de preconceitos. Em consonância com a pesquisa anterior, Kelly (2012), desenvolveu um trabalho de análise crítica, a partir do acompanhamento da vivência de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista/TEA em um contexto escolar. Após 7 meses de intervenção foi possível identificar mecanismos de exclusão no ambiente escolar, onde as necessidades singulares dos alunos eram negligenciadas. Ou seja, o princípio da equidade não era posto em prática, e sim o da padronização. Outra questão evidenciada é que a instituição se orientava pedagogicamente ao rótulo do transtorno, dado que muitas atividades propostas aos estudantes eram limitadas por uma concepção a priori de incapacidade. As atividades valorizadas pelas professoras eram as que diziam respeito a higiene e aos cuidados pessoais como escovar os dentes e ir ao banheiro. A questão problemática não é que tais tarefas não sejam importantes para o convívio social, é a crença na incapacidade dos alunos com TEA em terem uma formação escolar digna. Tunes e Pedroza (2011), ressaltam que quando o indivíduo é reduzido ao seu funcionamento orgânico e não mais à sua possibilidade de vínculos no contexto social, ele é equiparado a um animal, excluído de sua condição humana.

Portanto, a legislação não garante a inclusão como um todo, a efetiva inclusão para além da inserção física passa por questões para além da burocracia dos dispositivos legais. Ou seja, mudanças no campo ideológico são indissociáveis para a efetividade da inclusão. A prática social no cotidiano escolar é muito mais ampla do

que a vigência e obediência a normas e diretrizes, o que define a necessidade de uma ampliação no estudo da educação especial para além de políticas públicas (LOPES, 2005).

Por fim, ao falar sobre o estudo da educação especial, necessita-se concomitantemente de uma reflexão crítica sobre o contexto em sala de aula, a formação acadêmica dos professores e as políticas de Estado de inclusão. Disciplinas que tratam de questões legais e normativas sobre a inclusão escolar não bastam, haja vista que desde a década de 90 do século passado se procura a implantação e a implementação efetiva dessas políticas. Concomitantemente, a realidade da escola brasileira é crítica, trata-se de um ensino conteudista, de um espaço patologizado e padronizado, em que os alunos devem se adequar ao ritmo estabelecido por ela. Como pensar no acompanhamento da formação escolar de crianças com deficiência em turmas com mais de 35 alunos? Cabe salientar que o professor necessita de formação teórico-metodológica que possibilite exercer a docência com sua responsabilidade social.

Vigotski (2021), em Problemas da Defectologia, expõe que independentemente do desfecho, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento dificultado por uma atipia constitui processos de criação e recriação da personalidade, reestruturação de funções de adaptação, formação de novos processos e o trilhar de novos caminhos confluentes de desenvolvimento. Dessa forma, a criança com uma constituição psicofisiológica diferenciada irá trilhar caminhos diferentes no processo de desenvolvimento, sendo necessária uma atenção e uma compreensão por parte dos pedagogos quando se fala nessas peculiaridades. Ou seja, há particularidades no desenvolvimento atípico que não surgiriam em caso de um desenvolvimento normal, pois a ação da especificidade é refletida, indiretamente, nos processos da criança. Por isso, a criança com uma constituição psicofisiológica diferenciada irá trilhar caminhos diferentes no processo de desenvolvimento, sendo necessária uma atenção e uma compreensão por parte dos pedagogos quando se fala a respeito de peculiaridades.

A personalidade, então, se desenvolve como um todo com leis particulares, e não como a soma de funções separadas. O fato da criança apresentar uma deficiência não é um fim em si, mas o grau da defectividade dependerá do resultado da compensação social, da formação final da sua personalidade como um todo. Como a

personalidade, o intelecto se apresenta como uma unidade diversa e complexa, sendo necessário distinguir quais funções estão necessitando de uma atenção maior e compreender as diversas formas de compensação presentes no desenvolvimento psicológico da criança. O que se toma por deficiência é um complexo de sintomas de ordem sociológica e psicológica, não biogênica.

3. MÉTODO

Para compreender como a formação de pedagogos está sendo abordada atualmente, especialmente no que diz respeito às bases teórico-metodológicas que fundamentam o trabalho docente, a pesquisa adotada é de natureza básica e qualitativa. Conforme Rey (2005), a pesquisa qualitativa possui um caráter teórico que, embora não se desvincule do empírico, foca predominantemente na teoria. Essa teoria é dinâmica, sendo elaborada ativamente pelo pesquisador e envolvendo uma variedade de construções sistemáticas. A abordagem qualitativa permite um estudo aprofundado do fenômeno, considerando sua complexidade e o contexto social ao investigar a presença ou ausência de características específicas. Portanto, a investigação do problema de pesquisa é fundamentada na análise de dados extraídos dos documentos de base curricular dos cursos de Pedagogia, com o objetivo de descrever o número e o conteúdo das disciplinas de educação especial ofertadas, bem como as bases teórico-metodológicas propostas.

Considerando que o objeto, a teoria e o objetivo da pesquisa determinam o método mais adequado (Rosa; Domingues, 2010), foi escolhida a análise documental a partir de uma perspectiva qualitativa. Esta abordagem oferece “[...] um procedimento que utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá Silva Almeida; Guindani, 2009, p. 5). A análise documental é flexível quanto aos tipos de documentos, o que a torna ideal para a análise qualitativa das ementas e referências bibliográficas dos cursos de graduação em Pedagogia de universidades públicas estaduais e federais do Centro-Oeste. Além disso, a análise também abrange referências bibliográficas, incorporando aspectos da

pesquisa bibliográfica ao método utilizado, além disso o uso dos documentos aproxima a avaliação do objeto na sua contextualização histórica (Cechinel et al, 2016).

A análise documental busca informações concretas nos documentos selecionados para obter uma compreensão detalhada e aprofundada dos fatos investigados (Junior, 2021). Nesta pesquisa, foram examinados dados fornecidos pelas universidades para identificar as bases teórico-metodológicas que vão além das normas estabelecidas por leis, decretos e portarias sobre política educacional inclusiva.

Segundo Minayo (2009, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Isso indica que a pesquisa qualitativa se concentra em entender o fenômeno humano, sem se restringir a aspectos quantitativos. A análise documental, portanto, busca informações factuais em documentos com base em hipóteses e questões de interesse, sem tratamento prévio, conferindo um viés qualitativo à pesquisa (Junior, 2021).

Minayo (2009) afirma que o dinamismo da vida individual e coletiva vai além dos significados definidos pelas ciências sociais, que têm um objetivo essencialmente qualitativo. Embora os códigos das ciências sociais não possam captar completamente a dinâmica da vida social, elas possuem ferramentas para abordar as expressões humanas nas estruturas que representam a subjetividade (Junior, 2021). A análise documental, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), permite extrair essas expressões por meio de uma compreensão contextualizada que considera os aspectos sócio-históricos do documento.

Guba e Lincoln (1981) definem a análise documental como um exame minucioso de materiais que ainda não foram analisados ou que podem ser reexaminados para novas interpretações. Houaiss (2008) oferece três definições de documento: 1. Uma declaração escrita e oficialmente reconhecida que prova um fato ou estado; 2. Qualquer objeto que registre um fato ou acontecimento; 3. Um arquivo com dados gerados por processadores de texto. Cellard (2008) sintetiza essas definições, considerando o documento como uma prova escrita que registra e

comprova algo, abrangendo vestígios do passado. O documento não se limita ao material escrito, sendo qualquer fonte não analisada previamente, e o pesquisador deve considerar o contexto e a função dos documentos analisados (Junior, 2021).

Em resumo, a pesquisa documental utiliza dados provenientes exclusivamente de documentos, coletados para entender um fenômeno por meio de fontes heterogêneas. A pesquisa bibliográfica, por outro lado, foca em documentos já tratados analiticamente, como livros e artigos publicados (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009). Oliveira (2008) destaca que a pesquisa bibliográfica envolve o contato direto com documentos relevantes ao tema estudado, que já receberam tratamento analítico, correspondendo à análise científica. Martins e Theóphilo (2016) enfatizam que a pesquisa bibliográfica é crucial para qualquer trabalho científico, pois analisa e discute um tema com base em referências publicadas, sendo uma ferramenta valiosa para a análise teórica e a construção da plataforma teórica de estudo.

3.1 Procedimento de Coleta do Material

Com base nisso, a pesquisa começou com um levantamento das universidades públicas federais e estaduais do Nordeste que oferecem o curso de graduação em Pedagogia. Essa tarefa foi realizada por meio de uma solicitação formal ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), feita pelo corpo bibliotecário do UniCEUB e com a ajuda da professora orientadora. Considerando que os cursos de graduação e licenciatura são obrigados a participar do ENADE, conforme a Lei 10.861/04, é improvável que algum curso de Pedagogia tenha ficado de fora dessa avaliação. A solicitação visava obter os resultados da última edição do ENADE, aplicada em 2021, para organizar uma planilha no Google Planilhas com as universidades públicas federais e estaduais que oferecem o curso de Pedagogia.

Com as informações obtidas, as universidades foram categorizadas por estado, e aquelas que não ofereciam o curso de licenciatura em Pedagogia foram excluídas da análise. Em seguida, foram pesquisadas as plataformas digitais das universidades restantes em busca das ementas e referências bibliográficas dos cursos, que

geralmente estão incluídas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Para as universidades que não disponibilizavam essas informações online, os documentos necessários foram solicitados através do Canal de Acesso à Informação disponível na plataforma GOV.BR e por meio de ofícios enviados por e-mail às instituições.

3.2 Procedimento de Análise do Material

Foi realizada, então, uma análise preliminar de cada documento, examinando e criticando diversos aspectos, como contextos, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave e a lógica interna das teorias apresentadas (Cechinel et al., 2016). Os dados foram organizados em um banco de dados, criado no Google Planilhas, que listava as disciplinas da área de educação especial por instituição, destacando ementas, bibliografias utilizadas, cargas horárias, se as disciplinas são optativas ou obrigatórias, e possíveis atividades extensionistas. Com as ementas e referências bibliográficas compiladas, iniciou-se a análise dos dados para identificar as bases teórico-metodológicas que sustentam a formação de pedagogos, avaliando se essas bases atendem adequadamente às necessidades de alunos com deficiência e se vão além das diretrizes estabelecidas por leis, decretos e portarias sobre política educacional inclusiva. Foram comparados entre as instituições o número de horas dedicadas às disciplinas de ensino especial para a conclusão do curso, as atividades extensionistas relacionadas ao ensino especial e a coerência e abrangência das bibliografias sobre o tema de ensino especial e inclusivo. Finalmente, com base na análise realizada, foram promovidos encontros para discutir e interpretar os resultados, respondendo às questões da pesquisa, todas as atividades conduzidas sob a orientação da professora responsável.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa teve como objetivo investigar as disciplinas da área de educação especial nos cursos de Pedagogia das universidades públicas estaduais e federais do Nordeste, com foco na inclusão, para avaliar se elas oferecem bases teórico-metodológicas que garantam uma formação acadêmica adequada para o trabalho docente com crianças com deficiência. Durante o processo, foram analisadas e avaliadas a relevância das ementas e bibliografias dessas disciplinas em relação à realidade nacional do ensino especial, especificamente para atender às necessidades do ensino especial inclusivo nas salas de aula do Nordeste.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa concentrou-se em três temas principais: as políticas nacionais de inclusão do ensino especial e sua relevância para o currículo atual; as possíveis discrepâncias entre essas políticas, o que é ensinado nas universidades e a realidade do ensino especial em relação ao conteúdo ministrado na formação de pedagogos pelas universidades federais e estaduais. A Tabela 1 apresenta uma visão geral das universidades públicas federais e estaduais do Nordeste que oferecem disciplinas de Ensino Especial em seus currículos de Licenciatura em Pedagogia, incluindo suas cargas horárias. É importante observar que as disciplinas oferecidas podem variar de acordo com o campus responsável pelo curso. Para detalhes específicos sobre os campi, consulte o Apêndice A.

Tabela 1 -

Sigla da IES e Campus	Disciplina	Carga Horária
UPE	Fundamentos da educação especial	30H
	Educação inclusiva	30H
	Educação inclusiva (EAD)	60H

UFPE	Educação especial	60H
	Educação e inclusão social	45H
UFRRJ	Educação Inclusiva e Diversidade Escolar	60H
UFAPE	Tópicos complementares em educação inclusiva	15H
	Educação inclusiva	60H
UEPB	Educação especial I	60H
	Fundamentos metodológicos da educação especial IV	30H
	Fundamentos metodológicos da educação especial	30H
	Educação especial II	30H
	Educação especial e inclusiva	30H
UFP	Educação especial e políticas de inclusão educacional	60H
	Política educacional e educação inclusiva	60H
	Políticas sociais e educação especial	60H
	Educação especial	45H
	Métodos e técnicas em educação especial	60H
	Políticas sociais e educação especial	60H
	Políticas de educação inclusiva	60H
	Organização e prática da educação especial	30H

	Educação inclusiva	60H
	Organização e prática da educação especial	60H
UFCG	Educação especial	60H
	Ensino de matemática na educação especial	60H
UFS	Fundamentos da educação inclusiva	60H
	Fundamentos da educação inclusiva	60H
UFA	Educação especial	54H
UEA	Educação inclusiva	80H
UESC	Educação especial e inclusiva	60H
	Diversidade cultural e educação	60H
	Atendimento educacional a pessoas com Deficiência	45H
	Educação inclusiva	60H
UEB	Educação especial e inclusiva	60H - 15H práticas
	Inclusão na alfabetização	60H
	Educação inclusiva	45H
	Educação especial	60H
UFB	Introdução a educação especial	60H
UEFS	Educação especial e políticas educacionais inclusivas	60H
	Educação inclusiva	60H
UESB	Educação especial	60H

	Educação inclusiva	60H
	Educação especial e inclusiva	60H
UFRB	Educação especial	68H
	Educação especial e inclusão	68H
UIILAB	Educação inclusiva	60H
	Fundamentos da educação especial e inclusiva (optativa)	30H
UEC	Educação especial	68H
UFC	Educação especial	64H
URC	Fundamentos históricos e culturais da educação especial	60H
UFM	Educação especial	60H
	Processos metodológicos da educação especial I e II	60H
	Educação especial e educação para a diversidade	2 x 60H
UEMA	Fundamentos e métodos do ensino da educação especial	60H
	Educação especial inclusiva	60H
	Educação especial e inclusiva	60H
	Fundamentos da educação especial e inclusiva	60H
UERTM	Educação especial e inclusiva	60H
UFPI	Fundamentos da educação	60H

	especial	
UEPI	Fundamentos da educação especial	60H
	Fundamentos da educação especial e inclusiva	60H
	Pedagogia e educação especial	60H
UERN	Escola e diversidade	2 x 75H
	Educação especial e inclusão/procedimentos e práticas	60H/75H
	Educação especial e inclusão	60H
	Educação inclusiva	60H
UFRN	Educação especial em perspectiva inclusiva	52H
	Educação especial e educação inclusiva	60H
	Educação inclusiva	90H
	Educação especial e inclusiva	60H

Tabela 1 - Disciplinas referentes ao ensino especial das universidades públicas federais e estaduais do nordeste com suas devidas cargas horárias.

4.1 As Políticas de Ensino Especial e Inclusivo

Conforme estipulado pelo Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura, e essa diretriz foi plenamente seguida por todas as universidades públicas federais e estaduais do Nordeste cujos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) foram analisados. Em toda a região, foi possível verificar a presença da ementa e da

bibliografia para a disciplina de Libras, que cobre aspectos básicos de léxico, morfologia e sintaxe.

Para garantir uma compreensão eficaz do ensino especial inclusivo no Brasil, é fundamental que os currículos de Pedagogia incluam conhecimento detalhado das políticas públicas vigentes, como a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2008 e a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que visam assegurar e promover o ensino especial em condições de igualdade. A integração dessas políticas nos currículos é crucial para preparar os alunos para atuarem em salas de aula inclusivas, que atendem crianças com deficiência. No entanto, o conhecimento das legislações e programas do Ministério da Educação não é suficiente por si só.

Ao examinar as bibliografias das disciplinas de ensino especial nas universidades federais e estaduais do Nordeste, observou-se uma tendência preocupante: o uso de materiais publicados antes da implementação de políticas fundamentais para o ensino inclusivo. Um exemplo significativo é o PPC da Universidade Federal de Campina Grande, que lista cinco obras para sua única disciplina de "Educação Especial". Todas essas obras foram publicadas antes das principais políticas de inclusão, com a mais recente datada de 2004, aproximadamente quatro anos antes da publicação do PNEE. Isso resulta em uma bibliografia desatualizada, refletida na falta de materiais que abordam a inclusão de alunos especiais.

Outras instituições, como as Universidades do Estado da Bahia, do Maranhão e do Piauí, que oferecem um maior número de disciplinas relacionadas ao ensino especial, também apresentam materiais predominantemente anteriores às políticas essenciais para o ensino especial. Isso indica uma bibliografia que não reflete as mais recentes políticas públicas vigentes, evidenciando uma necessidade de atualização nas referências bibliográficas utilizadas para a formação docente.

Tabela 2 -

Sigla da IES e Campus	Disciplina	Carga Horária	Natureza
Universidade de Pernambuco	Fundamentos da educação especial/ Educação inclusiva	30 Horas	Obrigatória
Universidade do Estado da Bahia	Educação especial e inclusiva/ Inclusão na alfabetização/ Educação inclusiva	60 Horas	Obrigatória, Optativa, Obrigatória
Universidade Estadual de Feira de Santana	Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas	60 Horas	Obrigatória
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Educação Especial e inclusiva	60 Horas	Obrigatória
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	Fundamentos da educação especial e inclusiva	30 Horas	Obrigatória
Universidade Federal do Ceará (EAD)	Educação Especial	64 Horas	Obrigatória
Universidade Estadual do Maranhão	Educação Especial Inclusiva/ Educação Especial e Inclusiva/ Fundamentos da Educação Especial Inclusiva	60 Horas	Obrigatória
Universidade Federal do Piauí (EAD)	Fundamentos da Educação Especial	60 Horas	Obrigatória
Universidade Estadual do Piauí	Pedagogia e Educação Especial	60 Horas	Obrigatória
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Escola e diversidade/ Educação especial e inclusão/ Educação Inclusiva/ Educação especial e inclusão - procedimentos e práticas	2x 75H, 60H, 75H, 60H, 60H	Obrigatória

Tabela 2 - Disciplinas do Ensino Especial nas universidades públicas federais e estaduais do Nordeste que apresentam cunho prático.

Notou-se que 45% das disciplinas de ensino especial não possuem atividade extensionista, limitando a capacidade dos futuros professores de aplicar efetivamente os conhecimentos adquiridos. Desse modo, é crucial destacar que, de acordo com o MEC, a carga horária mínima para o curso de Pedagogia é de 3.200 horas, distribuídas da seguinte forma: 800 horas para conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos; 1.600 horas para conteúdos específicos das áreas e unidades temáticas; 400 horas para estágio supervisionado em ambiente escolar real; e 400 horas para práticas dos componentes curriculares dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). No entanto, para a maioria dos alunos de Pedagogia, o contato com o ensino especial se resume a uma disciplina teórica de 60 horas, nos casos em que a oferta da disciplina é obrigatória, em 20% das universidades do nordeste as disciplinas de ensino especial, exceto libras, eram de caráter optativo. Dado que este conhecimento é essencial para a atuação do pedagogo com crianças com deficiência (Deimling, 2013), essa limitação reflete as conclusões de Poker, Valentim e Garla (2017), que encontraram que 80% dos alunos pesquisados não tinham clareza sobre como lidar com crianças com necessidades educacionais especiais. A restrição do espaço dedicado ao ensino especial nos currículos também corrobora os achados de Nunes et al. (2013), que identificaram uma lacuna na formação específica de pedagogos para atender alunos com deficiência. Portanto, a falta de ênfase no ensino especial nos PPCs questiona a eficácia dessas disciplinas na preparação para o exercício docente com crianças com deficiência. Estudos futuros são necessários para avaliar a real competência dos professores recém-formados na inclusão de alunos com deficiências.

Deimling (2013) argumenta que um professor polivalente, capaz de atender a diversas demandas em uma escola, deve adquirir uma base teórica sólida sobre as diferentes áreas da educação escolar, incluindo o conhecimento sobre as características e processos de ensino das crianças com necessidades educacionais especiais. Esse entendimento é crucial para o sucesso da aprendizagem dos alunos. No entanto, a análise dos currículos das universidades públicas do Nordeste revela uma falta de foco nas disciplinas de ensino especial, apesar de atenderem às normas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). A formação inicial dos professores deve assegurar a aplicação das normas e resoluções relacionadas ao ensino especial, garantindo a

inclusão de alunos com deficiência, algo que, conforme observado, ainda é problemático.

A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, afirmando que os sistemas de ensino devem matricular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes regulares e no AEE. O AEE deve complementar ou suplementar a formação do aluno, proporcionando serviços, recursos e estratégias para eliminar barreiras e promover a participação plena. O Art. 13 da resolução define que o pedagogo deve identificar, elaborar e organizar serviços e recursos pedagógicos, levando em conta as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial. Os PPCs das universidades do Nordeste devem incluir disciplinas que desenvolvam essas habilidades, mas a análise mostra que isso não está sendo feito de forma eficaz.

Ademais a Educação Especial ocupa um espaço restrito nos currículos das universidades federais da Paraíba, com lacunas significativas na formação inicial dos pedagogos devido há um currículo desatualizado em alguns campus onde a última revisão é de 2006. Esse problema também foi observado nas em diversas universidades do Nordeste, onde o ensino especial é tratado de maneira limitada nos currículos, com uma bibliografia básica reduzida e currículos desatualizados a mais de 10 anos. A pesquisa visa investigar se as disciplinas de ensino especial dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Nordeste oferecem ementas e bibliografias que vão além das exigências legais. Apesar de todos os cursos analisados atenderem ao mínimo estipulado pelas DCN, esse mínimo é insuficiente para uma formação completa dos graduandos em Pedagogia para o trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais. O que obrigaria a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura para assegurar uma capacitação no trato de crianças especiais. O descaso com o ensino especial, como indicado por Ximenes e Raad (2011), resulta de uma combinação de currículos que limitam o ensino ao aspecto teórico e uma legislação que apenas exige o básico em atividades teórico-práticas, tornando a formação inadequada para o exercício docente efetivo.

Além do conhecimento da legislação, é essencial uma formação profissional robusta, teórico-metodológica, que sustente a prática docente. Sem o comprometimento das Secretarias de Estado e Municipais de Educação em fornecer as condições materiais e estruturais necessárias, a política educacional inclusiva não será concretizada. Com o compromisso das três esferas, as crianças com deficiência terão acesso a uma educação equitativa e de qualidade, assim como as demais crianças.

4.3 A realidade do Ensino Especial em frente aos Currículos de Pedagogia

No nordeste existem 174.771 crianças matriculadas na educação básica de forma concomitante na Educação Básica Especial e no Ensino Básico, 914.557 crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental e 203.138 adolescentes matriculados no ensino médio, de acordo com o Censo Escolar do INEP de 2022. Em 2021, esse número era menor por todo Brasil, e no ano anterior da mesma forma, ou seja, há um crescimento gradativo de matriculados no ensino especial a cada ano. Tal fato simboliza uma conquista para a PNE. Contudo, isto em si não garante a implementação da Meta 4 do PNE, que preconiza em suas diretrizes estratégicas a garantia da oferta de educação inclusiva através da promoção da articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa mostram, a partir da análise documental dos PPCS das universidades federais e estaduais do nordeste, que 18 dentre as 130 universidades do nordeste não possuem disciplinas de ensino especial nos cursos de pedagogia, seja EAD ou presencial. O que expressa a necessidade urgente no investimento da formação dos profissionais da área. Em termos políticos, o MEC anunciou que irá investir na formação de professores na perspectiva do atendimento educacional especializado e

realizar ações de letramento em educação especial e do modelo social da deficiência (MEC, 2023).

Entretanto, um dos principais problemas observados na coleta de dados é a insuficiência de conteúdo, resumido a entender a legislação da educação inclusiva e distante de práticas pedagógicas específicas no currículo das faculdades de pedagogia. Muitas instituições oferecem uma formação que não abrange suficientemente as questões da educação especial, como o desenvolvimento da criança deficiente e sobre as estratégias de desenvolvimento de uma criança deficiente. Isso se traduz em uma falta de preparo dos futuros educadores para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência. Muitas vezes, a formação teórica é insuficiente para a prática real nas salas de aula, onde as dificuldades enfrentadas pelos alunos são muito mais complexas do que o que é abordado nos cursos.

Além disso, a formação inicial de pedagogos frequentemente carece de componentes práticos e experiências de estágio relevantes. A falta de estágios em ambientes inclusivos e a ausência de supervisão adequada durante esses estágios resultam em uma preparação inadequada para enfrentar os desafios reais das salas de aula.

Outra crítica importante é a desconexão entre a teoria ensinada nas instituições e a realidade das salas de aula no Nordeste. Muitas vezes, as instituições de ensino de pedagogia seguem um modelo de formação que não reflete a realidade das escolas públicas da região. A teoria pode ser avançada e baseada em melhores práticas, mas a implementação prática pode ser limitada pela falta de recursos e suporte nas escolas. Essa desconexão cria uma lacuna significativa entre o conhecimento acadêmico e a aplicação prática, dificultando a eficácia dos professores no campo.

A educação especial é um campo que está em constante evolução, com novas pesquisas e práticas emergindo regularmente. No entanto, muitas instituições de ensino de pedagogia falham em proporcionar formação contínua e atualização para seus alunos. A falta de cursos de aperfeiçoamento e de atualizações curriculares faz com que os futuros professores saiam da formação inicial com conhecimentos desatualizados, o que limita sua capacidade de aplicar métodos e estratégias pedagógicas contemporâneas e eficazes.

Para superar essas deficiências, é essencial que as instituições de ensino de

pedagogia no Nordeste revisem e atualizem seus currículos, incorporando mais conteúdo e práticas relacionadas à educação especial. A inclusão de módulos específicos sobre educação inclusiva e a realização de parcerias com instituições especializadas podem ajudar a fornecer uma formação mais robusta e prática.

Além disso, deve-se promover a integração entre teoria e prática através de estágios mais bem estruturados e supervisionados, garantindo que os futuros educadores tenham a oportunidade de enfrentar desafios reais em ambientes inclusivos. Investir em formação contínua e em atualizações regulares dos cursos também é crucial para assegurar que os professores estejam sempre atualizados com as melhores práticas e abordagens na educação especial.

As instituições de ensino de pedagogia no Nordeste têm um papel fundamental na formação de professores capazes de enfrentar os desafios do ensino especial. No entanto, a atual insuficiência em preparar adequadamente esses profissionais é uma questão séria que precisa ser abordada de forma urgente. A revisão dos currículos, a melhoria das práticas de estágio e a promoção de formação contínua são passos essenciais para garantir que os futuros educadores estejam realmente preparados para oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Somente com essas mudanças será possível enfrentar as desigualdades e desafios enfrentados pela educação especial na região Nordeste do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acesso em 20 maio de 2023

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de outubro de 2001.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília-DF: Senado, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014.
*

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Disponível

em:<http://www.depae.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-mec-no-2678-de-24-de-setembro-de-2002>

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica./ Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial Da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 out. 2009. Seção 1, p. 17

BRITO, Ildamar de Farias. **Desenvolvimento infantil: concepções de professores e suas implicações na manifestação do preconceito**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília.

CECHINEL, A., Fontana, S. A. P., Della, K. G. P., Pereira, A. S., & do Prado, S. S. **Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica**. *Criar Educação*, 5(1). 2016.

DEIMLING, N. N. M. (2013). **A educação especial nos cursos de pedagogia: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar**. *Educação Unisinos*, 17(3), 238-249.

DE CASTRO, Vanessa Dias Bueno; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Inclusão escolar no nordeste: o que revelam os dados do censo escolar entre 2009 e 2013. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 19, p. 251-274, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FREITAS, L. C. de A. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

REY, F. L. G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia-caminhos e desafios**. Cengage Learning Editores, 2005.

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, 2010, 22(1), 180-188.

JEREBTSOV, S. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In: **VERESK - CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS** - Brasília: UniCEUB, 2014.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima et al. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, 2021.

KELLY, Brenda Oliveira. **A mágica da exclusão: Sujeitos invisíveis em salas especiais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília.

LOPES, Neide Aparecida. **Deficiência e inclusão escolar: um estudo sobre representações sociais**. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília.

MACEDO, Patrícia Cardoso et al. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

POKER, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2017). **Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia**. Revista Eletrônica de Educação, 11(3), 876-889. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992016>

RAAD, F. L. I., LOPES, A. N. e CAMPOS, X. M. P. Políticas Públicas de educação especial no Brasil: inclusivas ou excludentes. In: Tunes, E.; Prestes, Z.; Bartholo, R.. (Org.). **De rodas, varejeiras e outros jeitos de aprender e ensinar**. 01ed.Rio de Janeiro: E-Papers, 2016, v. 01, p. 89-104.

REY, G. F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia caminhos e desafios**. Cengage Learning: São Paulo. 2005

TENENTE, L. Número de alunos com autismo em escolas comuns cresce 37% em um ano; aprendizagem ainda é desafio. **G1**, 02 de abril de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml>. Acesso em: 05 abr. 2023.


TUNES, Elizabeth e PEDROZA, P. L. O silêncio ou a profanação do outro. In TUNES, Elizabeth (Org). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO

VIGOTSKI, S. L. **Problemas da defectologia**. Prestes Z. e Tunes E. (org). 1. ed. Expressão Popular: São Paulo, 2021. v. 1.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Link para Planilha Utilizada como Banco de Dados Simplificada

 [Faculdades Estaduais e Federais do Nordeste](#)