



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FELIPE AUGUSTO LEME DE OLIVEIRA

**HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES:  
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UEL (1977 – 2019)**

---

Londrina  
2022



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2022

FELIPE AUGUSTO LEME DE OLIVEIRA

**HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES:  
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UEL (1977 – 2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Tony Honorato

Londrina  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

O48h Oliveira, Felipe Augusto Leme de.  
História das disciplinas escolares : A educação especial no curso de pedagogia da UEL (1977 – 2019) / Felipe Augusto Leme de Oliveira. - Londrina, 2022.  
116 f. : il.

Orientador: Tony Honorato.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.  
Inclui bibliografia.

1. história da educação - Tese. 2. disciplinas escolares - Tese. 3. formação de professores - Tese. 4. educação especial - Tese. I. Honorato, Tony. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

FELIPE AUGUSTO LEME DE OLIVEIRA

**HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES:  
A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UEL (1977 – 2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Tony Honorato  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Burioli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

---

Prof. Dr. Darío Hernán Arevalos  
Universidad de Buenos Aires – UBA

Londrina, 02 de setembro de 2022.

*Aos meus pais, Carolina e Cesar. E aos meus avós, Waldenir, Rosa, Maria e Valdice. Sem o amor de vocês, eu nada seria.*

*E a todos aqueles que defendem e acreditam na pesquisa, na educação, no trabalho científico e na universidade pública.*

## AGRADECIMENTOS

Escrever em algumas palavras sobre agradecer a todos que te ajudaram nessa caminhada é um trabalho difícil, pois, a caminhada de um mestrado não se limita aos dois anos cronológicos de um curso. É um caminho que se amplia ao longo de muitos anos, estudos, conversas dentro e fora do ambiente da universidade, e aprendizagens com as mais variadas pessoas. Seja em uma indicação de leitura em uma orientação ou em uma conversa informal após o horário de aula, todos tem uma contribuição imensa nos escritos dessa dissertação.

Não poderia abrir os agradecimentos sem mencionar duas pessoas que são fundamentais para todo esse processo acontecer, deixo meus agradecimentos a minha mãe Carolina Guerreiro Leme e minha avó Maria Eduvirges Guerreiro Leme. Duas mulheres, professoras que trabalham há anos com a Educação Especial e que lutam para ampliar a visibilidade para as pessoas com deficiência, seja mamãe com seu trabalho com as pessoas com surdocegueira ou minha avó que pesquisa e trabalha com pessoas com TEA. São figuras em que me espelho não somente no trabalho, mas como modelos de vida e família.

O processo de mestrado é trabalhoso e árduo, ter amigos que te apoiam nessa trajetória é fundamental. Registro, aqui, uma das amizades mais importantes na trajetória acadêmica, Taiane Vanessa da Silva Micali. Minha amizade com Taiana começa em 2013, quando éramos estagiários e estudantes do curso de História da UEL, e de lá pra cá, já são nove anos de companheirismo. A minha surpresa foi tê-la no mesmo grupo de pesquisa em que a pesquisa se desenvolveu, e uma amizade tão forte quanto a dela, trouxe de certa forma, mais leveza para este processo. Meus sinceros agradecimentos por suportar-me até hoje. Estendo os agradecimentos para seu marido e meu amigo Paulo Sérgio Micali. Saibam que me inspiram em todos os aspectos da vida, incrível partilhar essa amizade com vocês.

Aos meus amigos fora da academia que não posso deixar de agradecer, como Julia Maria Gonçalves, Matheus de Freitas Figueiredo, Filipe Alves Gil, Lucas Herek Martini, Eduardo Marçal, Guilherme Lima, Daniele Caroline Antunes, Thainara Miranda, Adriele Cristina Ribeiro, Izadora Carvalho e Marcelo Kloster Junior. A amizade de vocês me fortalece cada vez mais.

À minha família tem sido minha base para tudo na vida, aos meus avós paternos Maria Rosa Paula de Oliveira e Waldenir Antônio de Oliveira, meus avós maternos Maria Eduvirges Guerreiro Leme e Valdice Leme; aos meus pais Carolina Guerreiro Leme e Cesar Augusto de Oliveira; ao meu padrasto Victor Hugo Foderário; meus tios Waldenir Antônio de Oliveira, Ricardo de Oliveira, Suziane Cavalheri Oliveira e Débora da Silva Oliveira, aos meus irmãos, Samuel, Samara, Sâmela e ao mais novo membro da família, meu irmão Ciro, um bebê de um ano de sete meses, gostaria de deixar registrado para quando souber ler e compreender, que você foi fundamental para a construção dessa dissertação, por causa do seu amor.

Registro também aos meus primos que sempre me ajudaram e estiveram presentes: Kauê Leme, Gustavo Leme e Julia Rovaris Leme. O apoio de vocês foi fundamental para a construção dessa dissertação. Ao meu querido amigo Gabriel Alberguine que o destino, desde o curso de história, trouxe a sorte de colocá-lo tantas vezes em meu caminho, e hoje participar do mesmo grupo de pesquisa e ter sua amizade é um presente em minha vida. Obrigado ao meu parceiro de mestrado Matheus Chiconato, entramos no mesmo ano e tivemos a oportunidade de partilhar disciplinas e grupos de estudos juntos, sua contribuição foi única para a construção deste.

As idas e vindas que vida proporciona nem sempre podemos explicar, a presença de Luana Bortoletto Gonçalves em minha vida é algo inexplicável e único. Ela está em minha vida desde 2016, de lá pra cá, ficamos juntos, separados, mas de alguma forma nunca nos desconectamos. Hoje, ter não somente a sua ajuda, mas tê-la ela de volta, poder desfrutar de nossas conversas, confianças e carinhos, proporcionam sem dúvida, momentos mais deliciosos.

A construção da dissertação passou pelos olhares e apontamentos da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Simone Burioli e do Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho. Suas contribuições enriqueceram e potencializaram o debate da temática. Ao professor Prof. Dr. Celso Luiz Junior, que orientou-me e conduziu o estágio em docência, com a turma de terceiro ano de Pedagogia da UEL; e ao Prof. Dr. Darío Hernán Arevalos, por estar presente na defesa desta dissertação.

Registro também as contribuições do Prof. Dr. Tony Honorato, professor e orientador, que tem me acompanhado desde 2019. Suas orientações, sugestões e indicações fizeram desta pesquisa o que ela se tornou. Também agradeço ao *Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores – GPROC/CNPq*, e a todos seus integrantes. As reuniões e debates foram importantes para a minha transformação pessoal e profissional.

Ser pesquisador no Brasil exige comprometimento e dedicação. Esses pontos são fundamentais para quem se dedica à ciência, portanto, é importante ressaltar que esta dissertação teve apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com uma bolsa de mestrado concedida no segundo ano de estudo. Com este apoio a dissertação pode desenvolver-se de forma efetiva e plena.

Por fim, é necessário lembrar que a dissertação foi escrita durante os anos de 2020 e 2022, anos em que a pandemia da Covid-19 assolou a todos. Com isso, o processo de mestrado foi quase que por completo remoto, afetando diretamente as relações com os professores e colegas. O ano de 2020 foi um dos processos mais solitários de escrita e estudos, pois fomos surpreendidos e tivemos de nos adaptar ao ensino remoto emergencial, o que não era de longe o processo que se foi planejado no mestrado. Não posso deixar de registrar aqui meus sentimentos às vítimas e aos familiares que foram atingidos por esta doença, que tem deixado rastros até os dias atuais. São mais de 679 mil mortes no Brasil, e o todo o descaso que levou a esse ponto, jamais será esquecido pela história.

## RESUMO

OLIVEIRA, Felipe Augusto Leme de. **História das disciplinas escolares: A educação especial no curso de pedagogia da UEL (1977 – 2019)**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

O estudo propõe investigar como se deu a trajetória histórica da disciplina de Educação Especial, na formação de professores no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Para isso, a pesquisa desenvolveu estudos teóricos referentes às perspectivas analíticas das disciplinas escolares pelo viés da história e da história da educação, considerando produções de autores como André Chervel (1990), Ivor F. Goodson (1995), Raimundo Cuesta Fernandez (1997) e Antonio Viñao Frago (2008). A pesquisa de cunho histórico também perpassou pela trajetória das pessoas com deficiência no Brasil, buscando um debate acerca das disputas em torno desse campo. Pode ser considerada de caráter empírico, considerando as orientações de Bacellar (2005), com fontes históricas, projetos pedagógicos de curso (PPC), programas de ensino, legislações e readequações curriculares do curso de Pedagogia da UEL (1977-2019). A escolha da periodização histórica justifica-se, inicialmente, o ano de 1977, referência do primeiro programa de ensino encontrado por esta pesquisa de mestrado e 2019, marca o tempo de aprovação do último projeto pedagógico do curso de Pedagogia, ainda em vigência. A partir da pesquisa foi possível compreender que a presença de determinada disciplina em um currículo necessita estar em constante movimento reflexivo, construindo-se por meio de debates e ponderações, criando conexões com as diversas partes do currículo e, sempre que necessário, readequar-se e modificar-se. Além disso, contribuiu-se para o campo das disciplinas escolares, ao reverberar por meio da disciplina pesquisada, as ideias de solidificação e compreensão do conceito da Educação Especial.

**Palavras-chave:** história da educação; disciplinas escolares; formação de professores; educação especial; pedagogia.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Felipe Augusto Leme de. **History of School Subjects: Special Education in the Pedagogy Course at UEL (1977 – 2019)**. 2022. 116 p. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2022.

The study proposes to investigate how the historical trajectory of the discipline of special education occurred, in the formation of teachers in the pedagogy course, at the State University of Londrina – UEL. For this, the research developed theoretical studies referring to the analytical perspectives of school subjects from the perspective of history and history of education, considering productions by authors such as André Chervel (1990), Ivor F. Goodson (1995), Raimundo Cuesta Fernandez (1997) and Antonio Viñao Frago (2008). The historical research also permeated the trajectory of people with disabilities in Brazil, seeking a debate about the disputes around this field. It can be considered empirical, considering Bacellar's (2005) guidelines, with historical sources, course pedagogical projects (PPC), teaching programs, legislation and curricular readjustments of the Pedagogy course at UEL (1977-2019). The choice of historical periodization is justified, initially, the year 1977, – reference of the first teaching program found by this master's research and 2019, – marks the time of approval of the last pedagogical project of the Pedagogy course, still in effect. From the research, it was possible to understand that the presence of a certain discipline in a curriculum needs to be in constant reflexive movement, Building itself through debates and considerations, creating connections with the diferente parts of the curriculum and, whenever necessary, readjusting itself and modifying. Furthermore, it contributed to the field of school subjects, by reverberating through the researched subject, the ideas of solidification and understanding of the concept of Special Education.

**Key words:** history of education; school subjects; formation of teachers; special education; pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> – Denominações da disciplina presente no curso de Pedagogia da UEL (1977-2019)..... | 66 |
|---|----|

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| <b>Quadro 1</b> – Registros de denominações da disciplina presente no curso de<br>Pedagogia da UEL (1977-2019)..... | 65 |
| <b>Quadro 2</b> – Legislação do PPC de 1991 .....   | 68 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|         |                                    |
|---------|------------------------------------|
| UEL     | Universidade Estadual de Londrina  |
| PROGRAD | Pró-Reitoria de Graduação          |
| SAUEL   | Sistemas de Arquivos da UEL        |
| PCC     | Prática como Componente Curricular |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO</b> .....   | 24  |
| 1.1 MOVIMENTOS PELO ATENDIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL .....   | 30  |
| 1.2 PRIMEIRAS NOTAS: A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UEL.....  | 39  |
| 1.3 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....  | 43  |
| <b>SEÇÃO 2 – DISCIPLINAS ESCOLARES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b> .....   | 46  |
| 2.1 História das Disciplinas Escolares (André Chervel).....   | 46  |
| 2.2 Disciplinas Escolares no Currículo (Ivor F. Goodson) .....  | 49  |
| 2.3 Sociogênese Histórica de uma Disciplina Escolar (Raimundo Cuesta Fernandez) .....                                     | 52  |
| 2.4 História das Disciplinas Escolares (Antonio Viñao Frago).....   | 55  |
| 2.5 Os Entrelaces com a Pesquisa.....   | 57  |
| <b>SEÇÃO 3 – A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTRODUÇÃO, PRESENÇA E PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL</b> ..... | 61  |
| 3.1 AS DENOMINAÇÕES E PRESENCAS DA DISCIPLINA.....  | 61  |
| 3.2 LEGISLAÇÕES REGENDO A OFERTA DA DISCIPLINA .....  | 67  |
| 3.2.1 Base Legal do PPC de 1991 .....   | 68  |
| 3.2.2 Base Legal dos PPCs de 2004, 2006 e 2009 .....  | 70  |
| 3.3 ADEQUAÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL: A DISCIPLINA DE LIBRAS .....                                    | 73  |
| <b>SEÇÃO 4 – DAS FINALIDADES, SABERES E PRÁTICAS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....                             | 78  |
| 4.1 EMENTAS E OBJETIVOS: AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO .....   | 78  |
| 4.2 DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRETENDIDA NO CURRÍCULO .....  | 89  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 97  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 101 |

## SEÇÃO 1 – INTRODUÇÃO

A presente dissertação inicia-se com um memorial descritivo, com intuito de apresentar as primeiras ideias da pesquisa realizada até chegar à concepção do projeto e seu desenvolvimento, ressaltando a importância do pensamento sistêmico para elaboração deste estudo.

No ano de 2019, estava realizando mais uma seleção de mestrado. Foram quatro tentativas ao todo e aconteceram em diferentes programas e universidades.

Formei-me em 2017 pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) no curso de História (licenciatura). Desde essa época até chegar às seleções dos cursos de mestrado, percebo que há uma conexão entre a minha formação, minhas escolhas para pesquisa, o trabalho inclusivo e as pessoas com deficiência. Talvez, isso ocorra porque venho de uma família que há anos atua na Educação Especial. Cada pessoa em sua área de atuação, me lembro dos devaneios da juventude, quando não queria seguir carreira de professor e trabalhar com Educação Especial e, hoje, concilio ambos, Educação Especial e formação de professores, em meu trabalho de mestrado.

No trabalho de conclusão de curso, trabalhei com uma turma de pessoas com deficiência visual no espaço do Museu Histórico de Londrina (Londrina/PR), buscando compreender como seria a percepção deles em um espaço como aquele. Ali, minha construção como profissional inclusivo começou a surgir efetivamente. Depois, realizei estágio em uma escola de atendimento especializado e cursei especializações acadêmicas no campo da educação, voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência.

Nesta pesquisa, por meio das lentes da História e da História da Educação, objetiva-se compreender a construção de uma disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia, ofertado pela UEL (1977-2019).

A pesquisa debruçou-se na constituição da trajetória de uma disciplina escolar e do currículo formador de professores. O historiador Bloch (2001), em *Apologia da História ou O ofício do historiador*, escreve que a história é ciência dos homens no tempo, portanto, estudar e compreender a história é ter noção de que somos sujeitos do nosso presente, as atitudes de cada um se desenham pelo seu tempo vivido. Ao pensar a pesquisa, entende-se a Educação Especial como figura do seu tempo e das pessoas que estavam/estão imersas nesse universo, tanto pelas lutas, formas

de tratamento e atendimento quanto pela preocupação que cada época nos apresenta nas documentações históricas.

Ao mergulhar na pesquisa histórica, o historiador confronta-se com um conjunto extenso de documentos e faz parte da sua função o melhor trato com a documentação, nesse sentido, ele deve zelar pelo bom uso e conservação desse material. A documentação conduz em sua essência o registro de um pensamento que existia na época. A nossa pesquisa contou com documentos institucionais que compõem a coleção do acervo do curso de Pedagogia da UEL. Tais documentos não são neutros, pois carregam as particularidades daqueles que participaram da sua construção e detêm as formas de pensamento que o corpo docente de determinada época refletia, debatia, propunha e executava.

Ao longo da história, com suas mais variadas nomenclaturas, a Educação Especial passa por diversas fases, nesse caso, diversas formas que as pessoas com deficiência são percebidas pela sociedade. As disciplinas que compõem os estudos do que hoje conhecemos como Educação Especial são sínteses desses movimentos e dessas discussões que aconteceram no interior da escola e da universidade como representantes da sociedade. Assim, alinhar a pesquisa histórica com a construção do que foi a Educação Especial ao longo dos anos é propor um debate sobre a sociedade e as pessoas que a constitui.

A construção dessa pesquisa e a maioria das atividades no curso de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPEdu/UEL) foram realizados de forma remota emergencial por conta da pandemia da COVID-19. A adaptação para uma proposta de estudo emergencial foi a saída para conter os problemas da falta de atividades presenciais, de fato, uma mudança de expectativas no que se esperava ao ingressar no PPEdu. A pesquisa insere-se na linha de pesquisa “Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação e no Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores”, GPROC/CNPq. A importância do orientador nesse processo tem sido singular devido às orientações e mediações no processo de pesquisa, especificamente, considerando a temática história das disciplinas escolares. Recordo-me do professor de História da UEL, Jairo Pacheco, que dizia que a aprendizagem não acontece somente em sala de aula, mas os corredores e toda a vida ali fora tinham muito a ensinar. Momentos como esses perderam-se durante o processo em período pandêmico, mas entendo que todos os professores e alunos fizeram o possível para suprir as dificuldades impostas pela

situação.

Pensar o que é pesquisa como um todo é um fazer complexo, e o período de pandemia fez com que isso se intensificasse. O trabalho educacional nunca foi tão árduo e, ao mesmo tempo, tão desvalorizado. Ser pesquisador no Brasil nunca foi uma tarefa fácil e, ao nos depararmos com esse momento, foi necessário um preparo para além das expectativas de início, o “novo”, além de ser cheio de incertezas, mexe com as inseguranças, no caso da escrita e do desenvolvimento da pesquisa realizada. Nada surgiu do dia para noite, foram semanas e meses para desenvolver esse trabalho, tendo uma pandemia como pano de fundo, que acarretava tensões diárias a todos.

O memorial encerra-se com o intuito desse estudo: trabalhar com a história das disciplinas escolares, um dos eixos do campo da História da Educação. O enfoque da pesquisa recaiu na disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia da UEL. Investigar a disciplina no curso de Pedagogia foi mergulhar na formação de professores e compreender seus desdobramentos. A partir de uma disciplina escolar, pôde-se compreender o currículo que, segundo Goodson (1995), é fundamental para a compreensão da escolarização, considerando o currículo como um conflito social. A UEL é reconhecidamente um polo de formação no âmbito nacional e internacional, preparando profissionais para exercer profissões nas mais diferentes esferas. Na formação de pedagogos, especificamente, é essencial que apresentem “uma práxis comprometida com a transformação social e com a contínua atualização do pensamento” (MORENO, 2012, p. 13).

Ao nos propormos analisar uma disciplina escolar, um caminho que se mostrou significativo foi o estudo da sua gênese, introdução, finalidade, presença e mudanças no currículo (CHERVEL, 1990; VIÑAO FRAGO, 2008), tal relevância foi percebida por meio das fontes que nos foram disponibilizadas. Ao pensar nas fontes, Bacellar (2005), ressaltando as belezas e problemas de se trabalhar com as fontes documentais, escreve que:

O trabalho com fontes manuscritas é, de fato, interessante, e todo historiador que entra por essa seara não se cansa de repetir como os momentos passados em arquivos são agradáveis. Grandes obras historiográficas tiveram sua origem nas salas de arquivo, onde muito suor e trabalho foram gastos, após semanas ou meses de paciente e dedicada fase de pesquisa. O abnegado historiador encanta-se ao ler os testemunhos de pessoas do passado, ao perceber seus pontos de vista, seus sofrimentos, suas lutas cotidianas. Com o passar dos dias, ganha-se

familiaridade, ou mesmo certa intimidade, com escritões ou personagens que se repetem nos papéis. Sente-se o peso das restrições da sociedade, ou o peso da miséria, ou a má sorte de alguém, e deseja-se ler mais documentos para acompanhar aquela história de vida, o seu desenrolar. Os personagens parecem ganhar corpo, e é com tristeza que, muitas vezes, percebe-se que o horário do arquivo está encerrando, que precisamos fechar os documentos e partir, sem continuar a leitura até o dia seguinte. Essa é a vida da pesquisa: dura, cansativa, longa, mas gratificante, acima de tudo. (BACELLAR, 2005, p. 24).

Apoiar nosso estudo com os escritos de Bacellar foi mais que a simplificação em ter um documento em mãos e trabalhar de forma qualquer. O estudo aqui foi voltado para a história e o autor ajuda a nortear os rumos e o tratamento que os documentos históricos recebem. Ao trabalhar com documentos disponibilizados, é preciso ter em mente que eles não nasceram em uma simples sala e foram escritos por um único autor, o que ajuda a entender que eles são plurais e transformam o meio em que se inserem. O foco do estudo foram os documentos institucionais, que não foram pensados como meros esquemas didáticos inseridos na universidade, mas, sim, como um campo de disputas e debates que permeiam quem os produziram e para quem se direcionaram nas salas de aulas.

Os documentos utilizados na dissertação estão disponíveis nos arquivos da UEL. A pesquisa realizada contou com uma gama de documentos do início do curso de Pedagogia, o que precisou ser empreendido com muito cuidado para que o foco da pesquisa não se perdesse. Bacellar já alertava sobre este aspecto ao asseverar:

É óbvio, porém, que não se pretende que o pesquisador, ao entrar no arquivo, desvie-se de seu objetivo original para se aventurar nesse tipo de levantamento, que geraria um trabalho de maiores proporções. Mas é fundamental que se tenha claro que um mínimo de referência será necessário, já que deve haver correspondência entre a estrutura dos órgãos produtores de documentação e sua posterior organização no arquivo público. Se este está organizado, tal informação estará presente no instrumento de pesquisa disponibilizado ao público, que trará um histórico do acervo e do órgão produtor correspondente. Caso contrário, é preciso garimpar os documentos nas condições mais ou menos precárias em que se encontrarem. (BACELLAR, 2005, p. 24).

Nos arquivos da UEL, os documentos foram encontrados em bom estado de conservação, sem danos irreversíveis. Os originais, digitalizados pelo autor, encontram-se na PROGRAD/UEL, com poucas danificações, mas é interessante ressaltar que todos documentos têm necessidade de digitalização para sua melhor conservação. Já os demais documentos encontrados na SAUEL e LEPHE encontraram-se na forma digital, com a pesquisa sendo auxiliada pelos funcionários

presentes.

Investigar disciplinas escolares do currículo de formação de professores foi um fazer educacional, social e político. Foi perceber os agentes como atores pedagógicos e políticos de formação profissional, social e cultural. Essa temática de investigação é também relevante porque as disciplinas escolares perpassam a constituição dos indivíduos que vivem, em tese, um processo de escolarização da educação infantil ao ensino superior. Por isso, foi fundamental pesquisar a trajetória das disciplinas escolares, em especial, as ligadas aos cursos de formação de professores que preparam agentes de ensino que, por sua vez, estarão presentes na formação dos estudantes. As disciplinas escolares, segundo Lopes e Macedo (2011), são tecnologias de organização dos saberes que implicam em orientar os conteúdos, sujeitos, tempos e espaços previstos pelo currículo para que as atividades do cotidiano escolar sejam satisfatórias.

As disciplinas escolares para a história da educação competem um caráter menos simplista de que um mero preenchimento curricular. Chervel (1990) alertou para o senso comum que percorria o imaginário social sobre a escola, um local de ensino das ciências, contudo, as disciplinas escolares deveriam assumir um papel mais crítico e responsável em seu campo:

É de uma ou de outra que a história das disciplinas escolares é tributária. De um lado, a história das ciências, dos saberes, da língua, da arte, ela pede emprestada toda a parte relevante do seu ensino. A história da pedagogia, ela solicita tudo o que é parte integrante dos processos de aquisição, fazendo constantemente a separação entre as intenções anunciadas ou as grandes ideias pedagógicas e as práticas reais. Diante dessas duas correntes bem instaladas, ela se encarrega de estabelecer que a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação das ciências de referência. O que, apresentado nesses termos abruptos, parece levar a um paradoxo. (CHERVEL, 1990, p. 180).

Chervel (1990) compreende que a história das disciplinas escolares não se isola, pelo contrário, ela busca referências em diversas áreas do conhecimento, assumindo um leque de transformações escolares, que são percebidas no currículo e no interior da escola, favorecendo a construção de saberes e práticas que levam à formação de sujeitos mais reflexivos. O autor abre diálogo com o campo da história das disciplinas escolares na investigação sobre o que foi efetivamente ensinado e o que foi aprendido. Ressaltamos que não é um campo de estudo das ideias pedagógicas tradicionais, já que tais elaborações visam mais corrigir um estado de coisas, mudando algumas práticas, do que representar a realidade em si.

O campo da história das disciplinas escolares busca realçar o porquê da instituição educativa ensinar o que ensina, em vez de tentar responder ao que ela deveria ensinar (SOUZA JÚNIOR & GALVÃO, 2005). Assim, quando se pensa sobre as disciplinas escolares, existem fatores externos que levam a uma construção coletiva, sobretudo, conflituosa, que demandam complexidade e ações na cultura escolar.

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um processo complexo que envolve consentimentos, conflitos, diferentes tipos de mediação entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que, em cada época e sociedade, são atribuídos à escola. (SOUZA JÚNIOR & GALVÃO, 2005, p. 405).

A função que as disciplinas escolares assumem na formação de professores é de caráter fundamental, a qual não é um ato isolado, ela é abrangente e dialoga com diversas dimensões que se manifestam nos contextos escolares. As disciplinas escolares são, sobretudo, um campo de investigação em que se pode problematizar sobre um direcionamento na cultura escolar e a formação de professores.

A garantia de continuidade de uma disciplina escolar no currículo, o que pode se entender como o sucesso dela, está pautado em alguns aspectos, como Chervel (1990) elucida, de um processo de longa duração, afinal, com a linha traçada sendo construída com os discentes formados e tendo os frutos dela em sociedade. Uma ação docente comprometida com a formação, que se preocupe com a vida em sociedade, atrelada ao diálogo com a disciplina escolar, faz com que perceba realmente se a disciplina atingiu seus objetivos, mostrando-se sólida e com métodos eficazes.

Assim, a base investigativa dessa dissertação de mestrado foi a disciplina de Educação Especial na formação de professores no curso de Pedagogia da UEL (1977-2019).

A periodização justificou-se, inicialmente, por ser no ano de 1977 que se estabeleceu o primeiro programa de ensino encontrado por esta pesquisa de mestrado. Já 2019 foi o ano em que ocorreu a aprovação do último projeto pedagógico do curso de Pedagogia, vigente até o fechamento dessa pesquisa.

A temática de pesquisa dessa dissertação é considerada um desafio, as pessoas com deficiência lutam pelos seus direitos de vida inclusiva e plural em sociedade. Transformações sociais e culturais impactam nos debates e nas formas

de inclusão. O que entendemos atualmente por inclusão é uma forma ímpar de compreender e trabalhar com as pessoas com deficiência, que pode ser percebida por meio de diversos aspectos na sociedade nos lugares públicos, como museus, praças e memoriais, bem como em discussões de cunho público na universidade.

A universidade na qualidade de centro de formação acadêmica, científica e profissional não pode furtar-se do debate, nesse sentido, a presença da disciplina de Educação Especial no currículo educacional exige que seja mais do que mera inclusão burocrática. A disciplina deve atender as demandas sociais inerentes às pessoas. Então, entende-se, como princípio, o currículo democrático e, nesse meio precioso de consensos e conflitos, a Educação Especial emerge como um dos componentes-chave para compreender as atitudes inclusivas da vida escolarizada.

Mais do que um currículo inclusivo com a introdução e presença de uma disciplina de Educação Especial, deve-se garantir que seja formador de pessoas, com atitudes e iniciativas inclusivas que podem fazer diferença no cotidiano das pessoas com deficiência e dos demais em modos coletivos e plurais de vida.

A luta pela garantia dessa inclusão não começou hoje. No Brasil, a preocupação com as pessoas com deficiência tem início na metade do século XIX, mas isso está longe de ser compreendido como inclusão, são indícios de trabalhos que despontam para atendê-los.

### **1.1. MOVIMENTOS PELO ATENDIMENTO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

Ao estudar sobre a disciplina de Educação Especial voltada para a formação inicial de um professor/a que pode vir trabalhar ou ter contato com pessoas com deficiência, entende-se como necessário observar o panorama de atendimento que as pessoas com deficiência tiveram ao longo da história brasileira. Tal panorama fornece pistas para entender a construção do campo educacional das pessoas com deficiência, um campo de disputas políticas e sociais. Existe um tensionamento, por vezes velado, que é chave para compreender o padrão de atendimento às pessoas com deficiência na atualidade.

Durante a história “as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (MAZZOTTA, 2011, p. 16). Isto levou a

omissão da sociedade em relação à organização de serviços apropriados para atender as pessoas com deficiência. Na Europa e nos Estados Unidos, nos séculos XVIII e XIX, os atendimentos especializados começam a ser divulgados e estruturados e, a partir dessas experiências, as possibilidades de atendimentos semelhantes são trazidos para o Brasil.

No Brasil Império (1822–1889), acontecem movimentos de serviços organizados para atendimento das pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual e física, sobretudo após a década de 1850. Anterior a esse momento, existem iniciativas isoladas e sem o apoio do governo. Sob o governo do imperador D. Pedro II, no ano de 1854, ocorre a instauração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Esse é um ano que o Braille foi tido como oficial na França e começou a difundir-se em outros países. No Brasil, essa iniciativa chegou por meio de José Alvarez de Azevedo (1834–1854), que fora aluno do Instituto Real de Jovens Cegos na França. Com o apoio do então Imperador, Azevedo trouxe um instituto semelhante para o Brasil (JANUZZI, 2012, p. 10-11).

Dessa experiência vem a difusão do Braille para as pessoas com deficiência visual. Azevedo acabou falecendo seis meses depois da inauguração, mas é considerado até hoje patrono da educação dos deficientes visuais brasileiros.

O Instituto segue em funcionamento até os dias atuais, considerado um dos mais destacados centros de divulgação e trabalho de pessoas com deficiência visual, que recebe o nome de Instituto Benjamin Constant, sediado no Rio de Janeiro.

Ainda no final da década de 1850, outro instituto iria surgir voltado ao atendimento das pessoas com deficiência auditiva. Considerados doentes e incapazes de aprender, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos (1857) surge para atender esse público (JANUZZI, 2012, p. 12).

Essas duas experiências iniciais de atendimento não refletem o que se conhece por inclusão ampla. Desde a nomenclatura desses institutos, em que se enfatiza o termo “imperial”, procurando estabelecer sentidos que remetem ao nobre, como que validado pelo império ali eram atendidos poucos alunos. Segundo Mello e Machado (2017), no ano de 1870, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos contava com 35 discentes em estado de matrícula, desses, apenas 20 custeavam os estudos para estarem ali. Sendo assim, percebemos que a elite detinha os domínios de acesso ao estabelecimento educativo.

Na primeira metade do século XX, trouxeram outras instituições para atender as pessoas com deficiência, ainda de forma lenta, foram surgindo outros espaços, como o Instituto São Rafael (1926), a Sociedade Pestalozzi (1932), o Instituto Pestalozzi (1935), a Fazenda do Rosário (1940), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954), entre outros.

Essas instituições buscavam apresentar propostas para que se pudesse compreender os princípios educativos postos em práticas. Mazzotta (2011) relata que até os anos 1950 são aproximadamente 54 instituições voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência que iniciaram os trabalhos. Para sintetizar esse momento e as fundações desses institutos, Mello e Machado (2017) condessam algumas delas, como se verifica a seguir:

- 1926, fundação do Instituto São Rafael, em Belo Horizonte;
  - 1927, fundação, em São Paulo, do Instituto para Cegos Padre Chico;
  - 1935, fundação, em Porto Alegre, do Instituto Santa Luzia;
  - 1936, fundação, em Pernambuco, do Instituto dos Cegos;
  - 1942, fundação, em Uberaba, do Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC);
  - 1942, fundação, em Salvador, do Instituto de Cegos da Bahia;
  - 1944, fundação, em Curitiba, do Instituto Paranaense dos Cegos.
- (MELLO & MACHADO, 2017, p. 34),

Por outro lado, a criação de grupos escolares proliferou por diversas cidades brasileiras, com a chegada do movimento republicano do final do século XIX e início do XX, apresentando modelos predeterminados de arquitetura, ensino, currículo adaptado, trabalhos manuais, entre outros. Porém, o movimento higienista e eugenista influencia o controle nas instituições escolares e, de forma velada, prega a exclusão de pessoas com deficiências, como um mecanismo de seleção. Médicos da Inspeção Médica Escolar (IME) eram colocados para medir e conferir os alunos que frequentavam os grupos escolares e, conseqüentemente, quem não se adaptasse era convidado a buscar outras opções:

As iniciativas da Inspeção Médica Escolar procuraram fazer da criança objeto da observação e dos múltiplos procedimentos de exame por parte dos médicos, mas ao mesmo tempo procuraram constituí-la em alvo das observações pedagógicas empreendidas pelo professor, com base nos seguintes aspectos: atenção, memória, inteligência e comportamento. A atuação esperada dos professores, que deveriam se submeter à autoridade dos médicos, incluía a observação, o registro e a classificação, requerendo-se, nesse sentido, que fossem capazes de, com base no desempenho apresentado pelo aluno nas atividades pedagógicas, proceder ao seu enquadramento em categorias preestabelecidas, segundo as quais se definia a sua normalidade ou anormalidade (ROCHA, 2007, p. 250).

Essas práticas vão ser vigentes no início do século XX e marcam a escola

pública como um espaço excludente, visto que quem não se adequava deveria procurar outras instituições de ensino. Nesse momento, surgem iniciativas de instituições voltadas para atender o público com deficiência por todo o Brasil. A segregação ainda é um fator decisivo na educação brasileira da época, com utilização de mecanismos científicos, molda a escola que forma todo esse momento da história da educação nacional.

Segundo Rafante e Lopes (2009), a psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff vem ao Brasil no final dos anos 1920, considerada uma das figuras importantes no atendimento e educação das pessoas com deficiência, bem como na formação de professores voltada para o atendimento desse público. Ela se dedica à Educação Especial e inicia diferentes instituições voltadas para as pessoas com deficiência. A pesquisadora é, então, convidada para dirigir um dos primeiros laboratórios de psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Para endossar a importância dessa formação moral dos meninos “excepcionais” para a sociedade em que vivem, Helena Antipoff reportou-se às classes especiais da Alemanha, em que os ex-alunos compareciam menos aos tribunais judiciários. Além disso, a assistência aos “excepcionais” prestava um serviço à sociedade na medida em que os preparava para serem capazes de ganhar a vida, quer dizer, torná-los aptos para o trabalho, para que pudessem sobreviver independentes da ajuda do Estado e da sociedade. (RAFANTE; LOPES, 2009, p. 243).

Na literatura, existem formas de ensino que se adequam à questão da Educação Especial. Pensá-la como uma disciplina escolar na formação de professores no ensino superior é recente e vem ao encontro de uma concepção de sociedade mais moderna, pois durante boa parte do século XX, os encaminhamentos da Educação Especial eram direcionados por profissionais ligados às instituições I, como é o caso da Instituição Pestalozzi (1935), no Brasil, liderado por Helena Antipoff. Essa instituição reverberou iniciativas que outros profissionais de ensino passaram a aplicar a difusão das questões e preparações da Educação Especial em diferentes contextos.

Na educação do deficiente, desde os primórdios houve a preocupação em garantir-lhes os meios de subsistência, uma certa ocupação ou o interesse pelas coisas para ocupar-lhes o tempo e, talvez, diminuir possíveis tédios, algumas rebeldias. [...] Na década de 1930, Helena Antipoff criara na Fazenda do Rosário um serviço para o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades em agricultura, para os que apresentavam deficiência mental e logo depois as oficinas. Mas não havia ainda o atrelamento direto ao desenvolvimento econômico do país, embora evidentemente enfatizassem o trabalho existente na organização social; por isso, nos primórdios dessas instituições com alguma preocupação educacional o ressaltado foi sempre o desenvolvimento das habilidades manuais, necessárias à sociedade agrária-comercial-dependente. (JANUZZI, 2004, p.

15).

Percebe-se o direcionamento de tais instituições que acolhiam as pessoas com deficiência, o trabalho. Essas instituições de ensino especial tinham como foco não somente o ensino, mas estavam voltadas para algum ofício a ser desenvolvido pela pessoa com deficiência.

A preocupação com a sobrevivência financeira das pessoas com deficiência era um dos meios de atendimento, pois retirava essa responsabilidade de outros setores que deveriam os acolher. A forma com que garantiam sua subsistência causava interesse por preparar esses indivíduos para que estivessem, sobretudo, ocupados na sociedade. As crianças daquelas instituições necessitavam, primeiro, conhecer suas aptidões para que fosse justificada a utilização do trabalho como meio educativo o que se entendia como uma parte natural a ser descoberta.

Helena Antipoff, ao se preocupar com a educação daqueles considerados “excepcionais”, não questiona as condições sociais que engendram o perfil de “excepcionalidade”, sendo que, seus instrumentos de trabalho, principalmente os testes psicológicos, justificam a manutenção desses perfis. (RAFANTE; LOPES, p. 245).

Esses movimentos não eram isolados, surgiram em diferentes lugares do Brasil para atendimento e educação. O trabalho urbanizado começa a ser difundido ainda mais no país nos anos de 1940. O educador Lourenço Filho aplica o projeto de “Antipoff” em São Paulo, depois de ser incluído ao projeto de LDB de 1948 (essa que só viria a ser aprovada anos depois, em 1961) a educação dos “excepcionais” nas Disposições Gerais e Transitórias:

[...] em 1948, a primeira versão do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) incluiu a educação dos “excepcionais” nas Disposições Gerais e Transitórias. É importante enfatizar que o coordenador do grupo responsável pela elaboração desse primeiro projeto foi Lourenço Filho, que tinha conhecimento do trabalho de Helena Antipoff, tendo elaborado um teste para a aferição da maturidade das crianças (Teste ABC) e promovido a homogeneização das classes em São Paulo, criando as classes especiais (MONARCHA, 2011, *apud* RAFANTE, 2016, p. 156).

Existia um caráter de homogeneização das classes escolares previsto nos projetos desenvolvidos, entretanto, são os primeiros esboços da constituição de um campo que difundiria na história da Educação Especial.

Esse é um momento que a história da educação registra como a Escola Nova, movimento que trouxe à luz novas concepções de aprendizagem, o que também se

reflete no ensino para as pessoas com deficiência, não de forma completa, mas o princípio da mudança de postura para com esta questão. Helena Antipoff preconiza uma penetração de teorias de aprendizagem, com o advindo da psicologia, que passa a ser forte influência para a educação de forma ampla.

É a época do movimento conhecido como Escola Nova, que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino. Se no início da República a escola é ressaltada pela possibilidade de participação política, direito ao voto, o “entusiasmo pela educação”, depois ela passa a ser considerada a redentora, a solucionadora dos nossos problemas sociais, num “otimismo pedagógico” (JANUZZI, 2004, p. 12).

Apresentar a questão da Educação Especial no Brasil é investigar sobre a formação de um campo. Esses estudos desmembram-se de plurais formas, e a criação de uma disciplina escolar voltada para a Educação Especial não foi um acaso, pois traz consigo significações que refletiram em sua trajetória de reivindicação. E não somente a reivindicação de indivíduos particulares, como Helena Antipoff, mesmo que essa seja um expoente de fundamental importância para o desenvolvimento desse campo, devemos nos lembrar que as pessoas com deficiência não são neutras.

É preciso salientar que, desde a década de 1950, os próprios deficientes começaram a se organizar, procurando participar de discussões em torno de seus problemas. A primeira referência que encontrei foi a de cegos, em 1954: Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos. Precederam assim à organização das federações de entidades filantrópicas, porquanto as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (Apaes), fundadas em 1954, só em 1962 tiveram a sua Federação Nacional; as Sociedades Pestalozzi ficaram federadas em 1970, embora organizadas desde 1934, e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, em 1974. Mas foi a partir de 1980, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), pela Organização das Nações Unidas (ONU), que esse movimento recrudescer, havendo em Brasília o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com a presença de cerca de 1.000 participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados. (JANUZZI, 2004, p. 17).

É um movimento de busca pela conquista do espaço público. Ao longo da segunda metade do século XX, outros congressos, reuniões e participações crescem a fim de que se originem projetos e espaços que tragam maior visibilidade à cultura das pessoas com deficiência. Esses movimentos foram ampliados: “após a Constituição de 1988 e organizam-se nos municípios e estados, como estratégia de repartição de responsabilidades por parte do governo e do lado da sociedade civil, como meio de fazer valer os seus direitos” (JANUZZI, 2004, p. 18).

Verifica-se que essa trajetória em território nacional foi pautada por um forte

processo centralizador federalista que reflete nos estados e municípios que por sua vez, se preocupariam mais com as questões locais, do que com a adequação a nível nacional, politicamente (SOBRINHO; PANTALEÃO; JESUS, 2016). Esse movimento de busca por espaços põe em evidência disputas, não somente sociais, mas também políticas e privadas, como analisamos a seguir.

Por meio da observação dos anos que se passaram, já visualizamos que decretos e leis interferiram no currículo do curso e esse campo segue em disputa até dias mais recentes, com novos decretos vindos pelo governo federal. Vale aqui ressaltar o Decreto nº 10.502, de setembro de 2020, que “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, que tem sido alvo de polêmicas pela falta de clareza, no qual termos como Educação Especial e Educação Inclusiva misturam-se, além de propor indiretamente exclusão dos alunos com deficiência do ambiente da escola regular.

A escola de ensino regular é direito de todos e, nesse contexto, a instituição escolar deve propiciar condições e base a todos. O que tem acontecido, com o Decreto 10.502, é propor que exista segregação legalizada, dando vazão às escolas regulares de não aceitarem alunos com deficiência e, desse modo, sem perspectivas de inclusão. Nesse sentido, os alunos com deficiência seriam enviados para escolas especializadas. Não se toma nesse estudo juízo de valores sobre trabalhos desenvolvidos nas escolas especiais, no entanto, o decreto atende demandas segregacionistas, em que as possibilidades de inclusão são retiradas de cena.

Quando se trata do papel da escola regular na formação das pessoas, não se resvala apenas pelos conteúdos de sala de aula, mas sobre uma gama de processos que acontecem no entorno da própria instituição. Ter a presença de pessoas com deficiência é necessária para que a visibilidade aconteça para todos e, nessa perspectiva, o decreto caminha para que essas escolas não dialoguem entre si, o que gera problemas. Um deles é a possibilidade da escola rejeitar alunos que não apresentem supostos padrões, dessa forma, sejam encaminhados para outras instituições.

O Decreto nº 10.502 não valida que a escola regular, que se lança a uma proposta inclusiva, deva atender a todos em suas necessidades e mais que isso, fazer que os diferentes convivam entre si, em que a escola é entendida como um centro de proliferação de igualdade entre todos. Podemos ver quem habita esse espaço pode educar e enfrentar o seu preconceito no dia a dia, porém o decreto não

proporciona efetivamente esse ato.

Quando o decreto delimita o espaço específico de atendimento para as pessoas com deficiência, abre espaço para críticas de segregação e preconceito. Reiterando, não cabe aqui prejulgá-lo o trabalho das escolas especiais, mas propor que ocorra um diálogo entre os espaços e que cada vez mais alunos sejam atendidos dentro das escolas regulares, para que, assim, pessoas com deficiência convivam com pessoas sem deficiência, ao mesmo tempo em que as pessoas sem deficiência saibam da existência das pessoas com deficiência no seu dia a dia.

Apesar da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, ainda se valide sob o Decreto nº 10.502, é possível que gere diferentes interpretações:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos. (BRASIL, 2015).

Sobre as escolas regulares inclusivas, não se pode afirmar que serão todas que atenderão alunos com deficiência, pois segundo o próprio decreto, é optativo, sendo ofertado por programas. Mesmo que os pais tenham direito de escolha, ficarão reféns da escolha das escolas.

Levantando esses pontos a respeito do Decreto nº 10.502, percebemos que até os dias atuais o campo da Educação Especial é um lugar disputado, isso influencia de alguma forma as formações de professores por todo o território, mesmo

que seja por debate, discussões ou de forma mais incisiva, com alguma imposição curricular.

Quando pensamos nas trajetórias que a disciplina Educação Especial enfrentou no curso de Pedagogia, podemos diagnosticar que essa é uma interação entre a formação e um Estado em movimento.

A análise proposta nesse estudo observou o currículo da disciplina de Educação Especial até o ano de 2019, mas esse exemplo ilustra como o campo não se estagna, uma vez que novas reformulações curriculares para a formação de professores estão em vias de sistematização.

As tensões que marcam o campo da Educação Especial no Brasil não são recentes, as disputas são percebidas das mais diversas formas. Estudos como de De Laplane, Caiado e Kassar (2016), Oliveira e Célio Sobrinho (2020) e Oliveira (2021) demonstram uma atmosfera de tensões entre o público e o privado nos setores da Educação Especial.

Entendendo que essa relação coexiste por meio de uma interligação entre eles, como aponta De Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 42), “setor privado é reconhecida pelo poder público como uma colaboração importante para a efetivação de formas diferenciadas de atendimento, para o setor privado, a busca por recursos públicos é fundamental para sua existência”. Percebemos que esse modo intrínseco molda os parâmetros que os cercam, e essas relações remontam a própria história nacional.

Afunilando para a temática, a literatura aponta uma influência direta e decisiva de dirigentes das APAEs e da Sociedade Pestalozzi nos rumos das políticas educacionais para este setor (DE LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016). E mesmo atualmente, as leis federais abrem lacunas para convênios privados, ou seja, a questão política que impregna espaços por anos nas camadas que dependem desses serviços.

Existe uma tradição do setor privado no Brasil, e esse movimento não é passivo, pois sua presença inflige diretamente nas questões federais legais. Esse campo segue em movimentação como afirmam a seguir:

Embora a política inclusiva esteja promovendo a matrícula da população alvo dessa modalidade educacional nas escolas regulares e classes comuns e esse atendimento esteja ocorrendo principalmente pelas escolas públicas, as instituições com atuação exclusiva na educação especial, que atendem majoritariamente aos alunos matriculados em escolas especiais,

têm recebido recursos públicos de forma crescente. (DE LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 51).

A preocupação da relação de setores da Educação Especial com setores privados alonga-se desde os primeiros atendimentos institucionalizados no país e se estendem até a Constituição de 1988, em que se forja a construção de um processo que se mistura o acesso ao direito público e ao ensino público com o oferecimento pela iniciativa privada (art. 209) ou que ainda se destinem verbas para escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 213). Logo, prevê-se um dever do estado apoiado na rede privada (DE LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 41).

De fato, são colocados em pauta questões legais, como a criação do Decreto nº 10.502 e as tensões existentes entre o público e o privado, refletindo no campo da Educação Especial, como tensões e conflitos, evidenciando movimentações de setores políticos, privados e interesses que conflituam com os interesses das pessoas com deficiência e tendenciando o aumento cada vez maior de participações privadas.

À medida em que a sociedade enfrenta a possibilidade de dar espaço às questões da Educação Especial, as questões ligadas ao campo educacional vão provocando conflitos e gerando os tensionamentos. No desenvolvimento da presente pesquisa, um dos caminhos necessários foi a análise da presença dos debates e saberes na formação inicial de professores, pois atuam pedagogicamente na relação com pessoas com deficiência. Nesse sentido, a presença da disciplina de Educação Especial na formação de professores nos cursos universitários passou a ser mais requisitada. Vejamos o caso do curso de Pedagogia da UEL.

## 1.2. PRIMEIRAS NOTAS: A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UEL

Após reflexão do panorama mais abrangente da trajetória da Educação Especial no Brasil, passamos a tratar da localidade em que o estudo de mestrado esteve imerso.

Cabe ressaltar os motivos que nos levaram a direcionar o estudo para a turma de Pedagogia da UEL: o ano de 2022 marca 60 anos do início do curso, sendo um dos mais antigos da universidade. O curso surge em 1962 na então Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. Em 1970, é direcionado à Universidade Estadual de Londrina.

Segundo Abbud e Fávaro (2012), até o ano de 2012, foi possível identificar três grandes blocos, delimitados nos anos de: 1962-1972, 1973-1991 e 1992-2010; e foi perceptíveis modificações indicadoras das especificidades locais e da instituição.

O surgimento do curso em 1962 vem acompanhado do curso de Didática, que permanece por pouco tempo, até 1964, com as disciplinas pedagógicas sendo incorporadas ao curso de Pedagogia.

Se nos cursos de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil a composição curricular da Pedagogia tendeu a ser pautada tanto pelas disciplinas componentes da Escola Normal quanto dos Cursos de Aperfeiçoamento, no caso de Londrina a inspiração para essa composição inicial é claramente a grade curricular dos cursos de Pedagogia existentes em outros centros. A partir deste momento, as alterações curriculares do curso podem ser creditadas tanto às normas estabelecidas, como, por exemplo, a definição dos currículos mínimos pelo CFE em decorrência da LDB de 1961, quanto às possibilidades de opção que se colocam para cada instituição. Várias alterações vão ocorrendo em todos os cursos de Pedagogia no período de 1960 a 2010, em todo o país, indicando um percurso pleno de contradições, com conquistas e perdas, mas indicativo de um processo de construção de alternativas para a formação dos profissionais da educação. (ABBUD; FAVARO, 2012, p. 24).

Nesse contexto, surge o curso de Pedagogia da UEL e será no segundo bloco que perceberemos a presença da disciplina em debate, que compreende os anos de 1973 a 1991. Momento que acompanha a reforma universitária, Lei nº 5.540/1968, com modificações no curso, sendo então currículo pleno do curso, como tronco comum, com a ampliação das disciplinas em função da criação das habilitações que até o ano de 1977 contavam com 66 disciplinas, divididas em complementares e obrigatórias (ABBUD; FAVARO, 2012, p. 27).

O surgimento de uma disciplina escolar não é uma gênese aleatória, acontece mediante discussões que já estão no seio da sociedade. As disciplinas escolares, conforme Chervel (1990), são modos de transmissões culturais que se aplicam aos alunos como sínteses de debates que já permeiam, não somente o meio acadêmico, mas, sim, uma complexidade de setores da sociedade.

As discussões acerca da Educação Especial foram percebidas inclusive pelos movimentos antecessores de sua inserção no currículo. Entretanto, faz-se necessário compreender onde, quando e como acontecia a Educação Especial como disciplina curricular e formativa.

No curso de Pedagogia da UEL, a disciplina voltada às pessoas com

deficiência esteve presente no currículo desde a década de 1970, segundo as fontes históricas consultadas. Foi reveladora sua aparição em 1977 nos programas de disciplina como Introdução à Pedagogia do Excepcional, uma das disciplinas antigas do curso, visto que as primeiras atividades do curso iniciam-se em 1962, portanto, para o desenvolvimento do estudo o que questionamos são como as transformações curriculares, em torno da disciplina de Educação Especial, se manifestaram na formação de professores, durante período entre 1977 e 2019.

Sendo assim, com essa problemática de pesquisa, propomos investigar como a disciplina de Educação Especial foi se constituindo no curso de Pedagogia da UEL. Nesse sentido, preocupamo-nos em evidenciar sua trajetória e seus desdobramentos, investigando de que modo a organização curricular foi proposta para atender as necessidades da formação de professores.

A disciplina escolar de Educação Especial no curso de Pedagogia da UEL, segundo Abbud (*et al*, 2012), anos 1990, passou por reformulações. Nesta década, iniciou-se o 3º período do curso de Pedagogia – sendo o 1º de 1962 até 1973, e o 2º de 1973 até 1991. A introdução do sistema seriado anual é seguida por uma alteração curricular.

Na organização curricular, de 1992 a 1997, consta a disciplina de Introdução à Educação Especial, o que era comum para todas as habilitações da formação do pedagogo na 3ª série do curso. Os anos 1990 foram importantes no que diz respeito à realização de congressos internacionais e de elaboração de documentos orientadores, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia (1990), e Declaração de Salamanca (1994). Sendo que um dos objetivos principais era, justamente, estruturar melhores condições para a Educação Especial em escala ampliada.

Nos anos 2000, adequações curriculares emergem, como a inserção da disciplina de LIBRAS, sob Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, fazendo de LIBRAS uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Ora, se por base da pesquisa, desenvolvemos um debate em torno das disciplinas escolares, um decreto que faz que com que seja obrigatória uma disciplina é chave para compreender a importância dela no currículo escolar.

A Educação Especial foi vista também para além da graduação. Segundo Marquezine (2012), a Educação Especial na organização curricular de Pedagogia da UEL tem uma aparição na pós-graduação *lato sensu*, com a criação do curso de

especialização em Educação Especial-Deficiência Mental (CEEE-DM), que teve a sua autorização no ano de 1986 e inicia suas atividades em 1987, atendendo aos demais públicos da universidade, não somente os licenciados em Pedagogia. As bases para o currículo desse curso de especialização foram os debates e as reflexões que aconteciam no Estado do Paraná. Nesse estudo, não entramos mais profundamente nas discussões acerca da pós-graduação, visto que nosso foco tem sido a disciplina Educação Especial no curso de licenciatura em Pedagogia; a pós inclusive atende a demais públicos que não somente os licenciados em Pedagogia, mas vale aqui o destaque de um momento que também marcou a presença da Educação Especial neste currículo e na formação em Londrina.

Objetivamos mediante o exposto até aqui, juntamente com as fontes históricas disponíveis referentes ao curso de Pedagogia da UEL, averiguar as experiências que a disciplina Educação Especial carrega em sua trajetória a fim de percebê-la como possibilidade de potencializar a formação de professores em Pedagogia. Ao nos voltarmos para o curso de Pedagogia da UEL, investigamos as metodologias presentes no currículo proposto, averiguamos um recorte temporal que compreende uma boa parte do curso, entendendo que se trata de um curso que caminha para os seus 60 anos em 2022. Assim como Abbud e Favaro (2012, p. 39), salientam que a licenciatura em Pedagogia se manteve, durante todos esses anos, em função de uma necessidade da cidade e da região, bem como do preparo dos pedagogos para todos os espaços desde formação inicial até a formação continuada. Para tanto, realizamos uma pesquisa empírica, considerando documentos institucionais que revelam as estruturas curriculares do curso de Pedagogia da UEL, como descritos no próximo tópico.

Durante os anos que a disciplina de Educação Especial tem percorrido na universidade, passou por diversas mudanças que acompanharam o currículo, porém a disciplina não foi taxada exclusivamente pelas mudanças curriculares, mas também por mudanças que aconteceram no campo em que se insere. Quando esquadrihamos o campo de estudo da Educação Especial, percebemos a existência de disputas, o que chamou nossa atenção para esse estudo foi refletir como, atualmente, esse campo ainda segue em disputa.

### 1.3. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como fonte histórica, a pesquisa contou com documentos identificados, selecionados e digitalizados nos arquivos permanentes institucionais da Universidade Estadual de Londrina. Como ressalta Bacellar:

O iniciar de uma pesquisa exige a localização de fontes. De modo geral, é preciso verificar, ao se propor um tema qualquer, quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados. Poucas são as instituições arquivísticas, a exemplo do Arquivo Nacional, onde uma observação básica e preliminar pode ser realizada via internet, sugerindo possibilidades por meio da consulta por palavras-chave e datas. A maioria dos arquivos públicos pouco disponibiliza via rede, tornando necessário o deslocamento físico. (BACELLAR, 2005, p. 51).

Os documentos para esta pesquisa de mestrando foram selecionados e digitalizados no ano de 2019. Uma parte do material está disponível nos arquivos da Pró-Reitoria de Graduação (PROGAD/UEL) e a outra parte no Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL). Também contamos com a contribuição do acervo do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação (LEPHE/CECA/UEL) e de dados presentes no site do curso de Pedagogia da UEL ([uel.br/ceca/pedagogia/](http://uel.br/ceca/pedagogia/)).

A pesquisa consultou documentos referentes ao período entre 1977 e 2019. A intenção era de voltar aos locais de pesquisa para que fosse realizada nova busca objetivando a complementação documental, porém, os locais ficaram inacessíveis durante pandemia da covid-19. Desse modo, foi possível reunir um corpus documental constituído principalmente por projetos pedagógicos de curso (PPC), programas de disciplinas, relatórios de autorização de curso, adequações curriculares, conforme listados abaixo:

- 02 arquivos de 1977 com o programa da disciplina;
- 78 arquivos em JPG dos anos 1990;
- 01 arquivo PDF do PPC de 1991;
- 218 arquivos/JPG de 2004;
- 178 arquivos JPG/2006;
- 150 arquivos/JPG de 2009;
- 01 PDF do PPC de 2010;
- 01 PDF do PPC 2019.

Esses documentos foram fontes históricas para essa pesquisa. A análise dos documentos partiu, em primeiro lugar, para investigar como a Educação Especial

esteve presente no currículo de formação de professores pedagogos, bem como as suas finalidades e mudanças na construção curricular do curso de Pedagogia da UEL.

A pesquisa documental foi necessária, pois a experiência empírica com os documentos foi de fundamental importância para a construção do objeto acadêmico em pauta:

O interesse pela pesquisa empírica deve, assim, instrumentalizar as atenções para a importância dos documentos, em um esforço contínuo que sempre deveria nortear a ação e o discurso do historiador. (BACELLAR, 2005, p. 50).

Le Goff (1990) aponta, em *História e Memória*, como o historiador deve-se conduzir diante do documento, do local onde normalmente eles estão armazenados:

Em primeiro lugar, só passa a ser documento na sequência de uma investigação e de uma escolha – em geral, a investigação não é um assunto do próprio historiador, mas de auxiliares que constituem reservas de documentos onde o historiador escolherá a sua documentação: arquivos, investigações arqueológicas, museus, bibliotecas, etc. As perdas, a escolha dos compiladores de documentos, a qualidade da documentação são condições objetivas, mas limitativas do ofício de historiador. Mais delicados são os problemas que se põem ao próprio historiador a partir desta documentação. (LE GOFF, 1990, p. 106).

Segundo Le Goff (1990, p. 60): “O documento não é feito para servir de prova, mas para ser um objeto mágico, um talismã. Não é produzido para ser dedicado aos homens, mas aos deuses”. Logo, o documento não surge para ser um artefato do historiador, ele existe em um plano físico, ou não, para que tenha sua função em sociedade. A intencionalidade do documento é a luz de seu tempo histórico e espaço a qual pertence. Então, buscamos entender como um historiador pode se propor a refletir aquele documento:

[O historiador] não tem outra ambição que analisar bem os fatos e compreendê-los com exatidão. Não pode procurá-los na imaginação ou na lógica; procura-os e atinge-os através da observação minuciosa dos textos, como o químico encontra os seus, em experiências minuciosamente conduzidas. A sua única habilidade consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e nada acrescentar ao que neles não esteja contido. O melhor historiador é o que se mantém mais perto dos textos, que os interpreta com mais correção. (LE GOFF, 1990, p. 106-107).

Sem se deixar esquecer que “antes de mais nada, deve decidir-se sobre aquilo que ele irá considerar como documento e o que ele irá rejeitar” (LE GOFF, 1990, p. 106), pois é necessário passar pelo crivo do pesquisador aquilo que ele compete a analisar e interpretar. Entendemos, nesse sentido, sua função primária e

primordial, sem se colocar com emoções no decorrer da investigação. Nenhum ser humano é neutro em suas ações, porém, cabe ao pesquisador o discernimento de sua conduta enquanto cientista da História.

Ainda nessa perspectiva, ressaltamos que os documentos não surgem ao acaso, novamente, não nascem ao historiador, mas, sim, por uma demanda de seu tempo histórico e espaço. Assim, por trás do documento, existe uma intencionalidade e é onde mora a chave para o historiador não se perder em seu caminho. Entendemos que o processo de desconstrução é um fazer diário, mas quem se propõe a esse desafio de investigação se faz necessário estar atento para que a condução do ofício do pesquisador seja cumprida. Cabe ao pesquisador se colocar na interpretação do documento, a fim de construir uma narrativa historiográfica coerente.

Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é "falso", avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira em confissão de verdade. (LE GOFF, 1990, p. 110).

Na pesquisa, com os documentos institucionais, descritos anteriormente, analisamos a trajetória histórica da disciplina Educação Especial no curso de Pedagogia da UEL. Assim, a pesquisa está estruturada com mais três seções. Para a interpretação dos documentos, apresentamos o estudo de referenciais historiográficos para leitura das disciplinas escolares na seção 2, que evidencia as perspectivas teóricas para a pesquisa de disciplinas escolares, segundo pesquisadores como Chervel, Viñao Frago, Cuesta Fernandez e Goodson.

A seção 3 assenta-se sobre as discussões propostas na introdução, observando a presença e a permanência da disciplina de Educação Especial no curso de licenciatura de Pedagogia da UEL. Já a seção 4 apresenta as ementas e as finalidades da disciplina em tela.

## SEÇÃO 2 – DISCIPLINAS ESCOLARES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Para tratarmos da história das disciplinas escolares, contamos com as contribuições dos pesquisadores André Chervel (1990), Ivor F. Goodson (1995), Raimundo Cuesta Fernandez (1997) e Antonio Viñao Frago (2008) por compreendermos que, a seu modo, oportunizam perspectivas teóricas que contribuem com o entendimento das disciplinas escolares.

### 2.1. HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES (ANDRÉ CHERVEL)

Para Chervel (1990), a noção de disciplina escolar é posta ao historiador com um problema pouco usual e comumente, do ponto de vista do ensino, não é um objeto de reflexão aprofundada. As disciplinas surgem como forma de encobrir a banalidade do termo, tanto que muitos sequer se preocupam com a distinção de palavras tidas como sinônimos como matérias, aulas ou conteúdos. Segundo Chervel, a disciplina também é aquilo que se ensina e:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então, a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p. 184).

O termo disciplina escolar ganha força após a Primeira Guerra Mundial, quando se dá a importância desse conceito, sem mais confundi-lo com outros termos em questão. Antes do século XIX, a expressão remonta às questões de vigilância, repressão de condutas e questões de ordem para os alunos. Dentro da lógica dos conteúdos de ensino, o termo era ausente dos dicionários até aquele momento, tanto que eram criadas expressões como objetos, partes, ramos e matérias de ensino como forma de suprir a ausência do termo disciplina (CHERVEL, 1990).

Ao se utilizar o termo disciplina escolar preenchesse, no século XX, uma lacuna existente para caracterizar dinâmicas de ensino. Para que isso ocorresse, houve a crise dos estudos clássicos na década de 1850 e o questionamento da

escola, com o fim da Primeira Guerra Mundial, isto é, para Chervel (1990), a disciplina escolar é um modo de disciplinar o espírito, no sentido de dar métodos para abordar diferentes instâncias do pensamento, conhecimento e arte. As disciplinas escolares são colocadas na escola pela sociedade que a cerca e, conseqüentemente, pela cultura em questão.

Atrelar as disciplinas escolares para as ciências é o modo de vulgarizar ao público escolar os diversos conhecimentos que não se podem apresentar na sua pureza e integridade. Cada uma das disciplinas escolares é adequada e flexibilizada para atender necessidades específicas de cada escola e de seus sujeitos. Para tanto, é de responsabilidade do professor procurar os melhores métodos para que o aluno se aproxime, da melhor forma, da ciência referencial da disciplina escolar.

Para Chervel (1990), a escrita da história das disciplinas escolares não deve ser negligenciada como outrora foi. Escrever sobre ela não preenche somente uma lacuna no campo científico, mas compreende a própria concepção da história do ensino. Essa preocupação com a escrita da história das disciplinas escolares potencializa-se quando deixa de identificá-las como vulgarizações ou adaptações do espaço escolar. A escrita das disciplinas escolares oferece ao pesquisador três problemas: gênese, função e funcionamento da disciplina escolar. Essas três problemáticas estimulam outras questões: como a escola age para produzir as disciplinas escolares? Para que serve uma disciplina escolar, qual a sua finalidade? Como os alunos chegam à formação desejada por meio de uma disciplina escolar? Qual a eficácia real de uma disciplina escolar para reconhecer seus resultados?

Chervel provoca tais questionamentos acerca das disciplinas escolares para que se reflita a ideia de que elas são criações espontâneas, do próprio ambiente escolar.

Se se pode atribuir um papel “estruturante” a função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessa leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto, a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. (CHERVEL, 1990, p. 184).

O sistema escolar tem por sua disposição uma criatividade que não se valoriza, pois desempenha um papel que a sociedade não enxerga, não somente o de formação de indivíduos, mas de “uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184). As

disciplinas escolares não compreendem somente as práticas em sala de aula, mas também as finalidades que presidem sua constituição e o fenômeno da aculturação de massa, ou seja, entender as disciplinas escolares é perceber que fazem parte da história cultural. Isso deixa exposto que existe um caráter criativo no sistema escolar, pois as disciplinas escolares são entendidas como criações espontâneas e originais do sistema escolar, durante a trajetória histórica, esse ponto era pouco valorizado. As disciplinas escolares são particularidades envolvendo conteúdos culturais e de formação do espírito.

O papel da disciplina escolar, mesmo que não cubra a totalidade do ensino, é amplo. Ela se impõe em colocar os ensinamentos em relação com as finalidades e com os resultados concretos produzidos. Percebe-se que há uma estrutura interna da própria história de uma disciplina escolar, cada uma é detentora de uma relativa autonomia.

Para Chervel (1990), para fazer uma escrita das disciplinas escolares, o historiador necessita fazer os estudos efetivamente dispensados, dar uma descrição detalhada do ensino em suas etapas, abordar as transformações da didática, observar as mudanças e procurar uma coerência interna dos procedimentos que, por sua vez, devem ser vistos como uma conexão entre aquilo que foi dispensado e as finalidades do ato. A ideia baseia-se em fazer com que as disciplinas escolares se transformem em um conjunto de expressivo valor representativo, com isso, fazê-lo compreensível.

A disciplina escolar, como assevera Chervel (1990), tem por característica uma vagarosidade por causa de sua segurança e estabilidade. Nesse sentido, sua prevalência vem com o sucesso alcançado pelos alunos, bem como sua efetividade na execução, observando se atende as finalidades desejadas. O sucesso inclui sua fidelidade aos objetivos, métodos, progressões, experiências e corpo docente capacitado. E, por fim, sua estabilidade numa cultura escolar se designa nas transformações históricas, visto que podem levar anos até a criação e efetivação de uma disciplina escolar, não havendo, assim, imobilidade ao longo do tempo que vai exigindo dos agentes inovações, reformulações e ajustes.

A criação das disciplinas é percebida como um vasto conjunto de culturas que se ampliam aos anos, percebidas como graduais, mas que caminham em direção à sociedade. Tais culturas escolares são integrantes do entendimento das questões propostas por Chervel para compreender as disciplinas escolares, que atribuem

sentidos para as culturas escolares produzidas pelos sujeitos nas relações de ensino, pedagógicas, acadêmicas e ritualísticas.

Sendo assim, a história de uma disciplina escolar não pode ser abstrata na natureza das relações com outras disciplinas. Contudo, muitos de seus impactos são por vezes despercebidos, no contexto da realidade social.

Ao pensarmos sobre a escrita da história das disciplinas escolares o centro das preocupações são as culturas escolares e seus impactos na vida dos indivíduos em sociedade.

Chervel (1990) é incisivo em afirmar que as disciplinas escolares se direcionam de forma igual à história cultural da sociedade. O aspecto aqui é a estruturação de preparo para a socialização dos alunos em conformidade com finalidades das disciplinas escolares. Por isso, as disciplinas escolares tornam-se entidades culturais que ultrapassam os muros da escola, chegam e penetram na sociedade e estão em voga na dinâmica social. As disciplinas escolares são o custo que a sociedade tem de débito a sua cultura para transmitir no contexto escolar.

## 2.2. DISCIPLINAS ESCOLARES NO CURRÍCULO (IVOR F. GOODSON)

Em uma comunidade acadêmica, as disciplinas escolares estão presentes na constituição de um currículo. Assim, nesta subseção, compreenderemos os sentidos de currículo propostos por Ivor F. Goodson em *Currículo: teoria e história*.

Goodson (1995) busca compreender o currículo como uma construção histórica conflituosa socialmente que provoca discussões, debates, divisões e incertezas na comunidade escolar em interação com a sociedade. O autor também expõe a etimologia da palavra currículo:

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrer*, correr, e refere-se a curso (ou a carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. (GOODSON, 1995, p. 49).

A origem da palavra currículo vem do latim e emerge do conceito de escolarização. A mais longínqua definição está no *Oxford English Dictionary*, que abriga a fonte mais antiga da palavra *curriculum* de 1633. A prova que essa deriva da dita “pista de corrida” emerge da sequência na escolarização. Essa ideia de sequência, como programas sequenciais para escolarização, emerge em países

calvinistas, pois o currículo ligava-se a padrões de organização e controle social: existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido e existe a forma que o conhecimento é usado nos ambientes educacionais, como as salas de aula.

O significado desenvolvido para a palavra currículo era determinar o que devia processar-se em sala de aula e o poder para diferenciá-lo. O currículo baseado em sequenciar e na ordem vai dobrar para a modernidade da sala de aula na transição do sistema de classe. Tal mudança se dá na virada dos séculos XVIII para o XIX, importante momento para a administração da escolarização, que passou a depender cada vez mais dos currículos formulados, das Pedagogias baseadas na forma mais individualizada de ensino e aprendizagem, bem como dos saberes sistematizados em disciplinas.

A Pedagogia estatal, que vai aparecer com força no século XIX, baseava-se em racionalidade pedagógica, currículo e avaliação. A sala de aula introduziu normas de horários e aulas com saberes fragmentados desenvolvidos. Momento que a matéria escolar se sistematiza:

Se a “classe e o currículo” passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, “o sistema de sala de aula e matéria escolar” emergiram no estágio em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar. (GOODSON, 1995, p. 53).

O que se percebe é o caráter normativo desse sistema, o currículo passou a ser desconfortável com tamanhas exigências e as matérias passaram por um amplo processo de ajustes. Foi ao longo do século XX que os currículos escolares, constituídos por disciplinas específicas, consolidaram-se como modelo do sistema institucionalizado de escolarização estatal.

Na Inglaterra, durante a Era Georgiana, desenvolveu-se um sistema local e pessoal de educação voltado à experiência dos alunos, sendo a escolha das matérias pelos anos escolares e com disciplinas ligadas à vida concreta dos alunos em sociedade. Tratava-se de um momento de expressão da forma alternativa aos interesses dos educadores e dos alunos em nome da boa sociedade moderna em curso.

Essas preocupações e transformações também estiveram presentes nas

universidades, pois se entendia que no momento que os alunos são atraídos pelas matérias é quando é possível intervir na realidade concreta e, para isso, seriam fundamentais as disciplinas acadêmicas. Como resultado dessas mudanças cada vez mais nas universidades os docentes passaram a ter controle sobre a definição de disciplina acadêmica para suplantarem as ditas matérias.

O nosso entendimento em relação ao currículo deve concentrar-se principalmente na análise da convenção dominante da matéria escolar e do exame concomitante por parte dos conselhos universitários. A vinculação dos recursos às disciplinas “acadêmicas” estabelece uma prioridade em relação às matérias que podem ser apresentadas como “disciplinas acadêmicas”, fato que confere um poder maior ainda às universidades. Isto, porém não significa que o poder das universidades em relação ao currículo não seja contestado. [...] Estes constantes conflitos são naturalmente previsíveis na medida em que as matérias escolares se “desviam” do estágio inicial de Layton, onde “o critério predominante é a relação com as necessidades e interesses do aluno”. Todavia, foi institucionalizada e provida de recursos epistemológicos que situa a “disciplina” acadêmica no topo do currículo. (GOODSON, 1995, p. 56).

Compreendemos, desse modo, que o conceito de currículo mostra-se adendo ao novo conceito de disciplina. Nessa perspectiva, o entrelace de currículo e disciplina é um resultante social: “os ‘eleitos’ são recrutados de acordo com sua capacidade de exibir aptidões para assuntos acadêmicos ligados com as disciplinas. Sua eleição é expressa pela continuação no estudo das disciplinas nas universidades, onde estão definidas e institucionalizadas” (GOODSON, 1995, p. 61).

Assim, Goodson (1995) considera que o currículo é primordial para a compreensão da escolarização, bem como para a definição de um currículo pré-ativo que trabalha na expansão dos interesses dos alunos e que proponha uma especificação para agir com o ambiente da escola e sala de aula. Nas palavras de Goodson (1995, p. 35): “o currículo é uma palavra-chave com expressivo potencial de exumação, exame e análise”. Então, definir o currículo tem sido algo conflituoso e defini-lo é uma prova visível, pública e autêntica das lutas pela idealização dos objetivos da escolarização.

Para Goodson (1995), o termo “currículo” está impregnado de debates e conflitos que o envolvem. O currículo pré-ativo é percebido como algo herdado, ou seja, se colide no fluxo de passado e presente, assim, estabelece critérios para a sua construção objetiva. Um dos pontos para a construção do currículo perpassa por compreendê-lo como conflito social:

Fundamentalmente para o projeto de uma abrangente reconceitualização

dos estudos sobre currículo é a série de áreas e níveis em que o currículo é produzido, negociado e reproduzido. Um movimento em direção a uma visão construcionista mais histórica e social da ação do currículo teria que atuar sobre a série completa dessas áreas e níveis. (GOODSON, 1995, p. 40).

O autor alerta para a distinção entre currículo escrito e currículo como atividade em sala de aula. Por vezes, o currículo escrito é irrelevante para a prática, ou seja, “a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável” (GOODSON, 1995, p.40). Entretanto, não significa indicar um vínculo direto entre o currículo pré-ativo e a fase interativa, mas isso demonstra que a construção pré-ativa pode proporcionar parâmetros significativos para uma execução interativa em sala de aula. A elaboração de um currículo é um processo pelo qual se inventa a tradição:

Esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão é que o currículo escrito é exemplo perfeito da invenção da tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir ou reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como conteúdo. (GOODSON, 1995, p.45).

Mesmo existindo bases gerais e comuns, o currículo diz respeito à cada escola e sala de aula, isso na busca por um ensino eficaz e efetivo. É daí que se pode também buscar respostas para perguntas do tipo: por que alguns alunos de uma escola são melhores? Por que tal escola é mais procurada para matrícula? Que leva à prática particular de cada escola e sala de aula? Tais perguntas também levam à compreensão de o papel das disciplinas na vida escolar. Elas são fundamentais para interpretações dos sucessos ou fracassos dos estudantes e da escola.

### 2.3. SOCIOGÊNESE HISTÓRICA DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR (RAIMUNDO CUESTA FERNANDEZ)

Raimundo Cuesta Fernandez (2009), pesquisador espanhol, aborda o que é o código disciplinar e, em específico, o da disciplina de História.

[...] estas consideraciones convienen muy particularmente al objeto de nuestro estudio que no es otro que el de la Historia, una disciplina escolar, es decir, un arbitrario cultural creado históricamente en razón de la práctica de diversos agentes sociales, entre los que desempeña un indudable protagonismo los profesores y los alumnos, las profesoras y las alumnas, que con su acción han creado y transformado a lo largo del tiempo una tradición social. (CUESTA FERNÁNDEZ, 2009, p. 2).

O código disciplinar é “como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza” (CUESTA FERNANDEZ, 2009, p. 8).

O autor busca dialogar sobre a origem das disciplinas escolares na Espanha, em específico, a disciplina de História:

[...] las disciplinas escolares son saberes-poderes, esto es, campos de conocimiento «cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico [...] todo saber aduce formas de poder que se expresan en la cotidianeidad y que nuestra lengua trata de encerrar dentro de un expresivo y polisémico campo semántico. (CUESTA FERNANDEZ, 2009, p. 9).

As disciplinas escolares são códigos das tradições sociais constituídas por saberes, práticas, valores e poderes expressos na experiência escolar e na relação professor e aluno.

En sentido muy lato puede decirse que algo de educación histórica existió en toda la evolución escolar del mundo occidental. Pero en un sentido más preciso y restringido, hay que señalar que la Historia como materia escolar plenamente asentada en el curriculum y con un código disciplinar definido es algo relativamente reciente, que alcanza su plena plasmación en el siglo XIX con la implantación de los sistemas educativos modernos de carácter estatal-nacional. No obstante, antes de este definitivo asentamiento en el curriculum, la Historia va lentamente dibujándose como un saber escolar y como una tradición social, si bien en estado rudimentario. (CUESTA FERNANDEZ, 2009, p. 13).

Para Cuesta Fernandez, mesmo que um saber esteja presente ao longo do tempo histórico na formação escolar das pessoas em sociedade, toda disciplina escolar como código disciplinar demanda um estudo aprofundado de quando foi de fato inserida como tal no currículo dos sistemas educativos. Antes de constituírem um código disciplinar, os saberes podem ter constituídos na forma de protodisciplinas (ou protocódigos disciplinares), como é o caso da História Escolar:

Memoria-erudición-literatura, trilogía asociativa que inexorable e indefectiblemente comparece cuando buscamos la genealogía de la Historia escolar, ya sea en los escolapios, ya en los jesuitas. Allí se encuentra la protohistoria del código disciplinar, que prolongará hacia el siglo XIX muchas de estas señas de identidad como una larga tradición social en la cultura histórica de los españoles. Tradición que asoma y se hace letra impresa en los más influyentes manuales para la enseñanza de la Historia,

ilustres artefactos culturales de la cultura española del siglo XVIII, de los que ahora, de nuevo, nos toca ocuparnos. (CUESTA FERNANDEZ, 2009, p. 45).

A protodisciplina pode ser analisada pela tradição social dos usos de seus saberes que fazem sentidos para a construção da realidade e o percurso histórico das pessoas em sociedade. [...] existe ya una tradición social, unos usos de la educación histórica, antes de que la Historia pase a ser una disciplina plenamente incorporada a los planes de estudio del siglo XIX, antes de la constitución, en sentido estricto, de un código disciplinar. Sin lugar a dudas, entre los usos sociales que legitiman y dan sentido a la Historia como conocimiento científico se encuentran las prácticas educativas. (CUESTA FERNANDEZ, 2009, p. 43).

Assim, a sociogênese de uma disciplina escolar liga-se ao processo histórico de usos e apropriações que as pessoas de uma dada sociedade vão fazendo de seus saberes e práticas. Isso implica analisar a história das disciplinas escolares em movimento de transformações da sua própria existência na relação com a vida social.

[...] deteníamos en señalar las peculiaridades, el carácter sui generis de las disciplinas escolares. Entonces decíamos que en el trayecto que se recorre desde el conocimiento científico hasta el escolar acontece una suerte de «alquimia» que trasmuta el saber originario al ponerlo en contacto con un espacio social donde se mezcla con usos, ideas y rutinas profundamente adheridas a la piel de la escuela como institución. En este sentido, se puede afirmar, que las disciplinas escolares forman parte de un tipo especial de conocimiento que sólo es posible comprender y hacer inteligible dentro de claves explicativas existentes en su contexto institucional. (CUESTA FERNANDEZ, 2009, p. 57).

Para leitura da história de uma disciplina escolar, um ponto-chave é seu próprio contexto no sistema educacional. O sistema educacional representa um conjunto de emaranhado de valores e ideias, regulamentos e rotinas que potencializam o valor educativo da disciplina escolar em tempo e lugar histórico como legitimadora de discursos e linguagens.

A fin de dar cuenta de esta compleja y sutil alquimia que convierte a la Historia en materia de enseñanza, definíamos el código disciplinar como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar. Podría decirse que el código disciplinar constituye una especie de «tradicón social» (Goodson, 1991, 16), que, como toda tradición, comporta una «invención» y una reelaboración del pasado. Una invención en la medida que el código disciplinar se funda y se formula en unas determinadas circunstancias históricas; una reelaboración, también, porque, al ser inventado, no se olvidan los fragmentos discursivos y prácticos anteriores. (CUESTA FERNANDEZ, 2009, p. 57).

A disciplina escolar como código é uma realidade dinâmica que tende a ser

longínqua em termos históricos. Isso é atributo da tradição social construída consciente ou inconscientemente pelas pessoas em sociedade. Por isso, as disciplinas escolares não se separam da história cultural e educacional.

#### 2.4. HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES (ANTONIO VIÑAO FRAGO)

Para Frago (2008), a história das disciplinas escolares é um campo de investigação constituído desde a década de 1970, pela influência da “nova sociologia da educação” e dos estudos da cultura escolar, em específico produzidos por André Chervel, Dominique Julia e Ivor F. Goodson.

Na perspectiva de Frago (2008), a história das disciplinas escolares não se deve prender à ideia de análise de conteúdo, pois é possível fazer uma história das disciplinas sem analisar o livro de textos e o material didático empregado no ensino. Como uma alternativa potente é pesquisar a profissionalização de quem é parte integrante do campo da disciplina escolar. Frago propõe um esquema que, em resumo, destaca aspectos os quais respaldariam um estudo das disciplinas escolares.

- a) Seu lugar, presença, denominações e peso nos planos de estudos.
- b) Seus objetivos explícitos e implícitos e os discursos que a legitimam como disciplina escolar.
- c) Seus conteúdos prescritos: planos de estudo, livros de texto, programas, programações.
- d) Os professores das disciplinas:
  - 1) Formação, titulações.
  - 2) Seleção: requisitos, concursos e oposições (memórias, critérios, avaliações).
  - 3) Carreira docente.
  - 4) Associações: formação de comunidades disciplinares.
  - 5) Publicações e outros méritos.
  - 6) Presença social e institucional.
- e) Uma aproximação, até onde for possível, às práticas escolares e à realidade em classe através de memórias, informes, exames, diários e cadernos de aula, documentos particulares etc. (FRAGO, 2008, p. 199).

Esses caminhos podem delimitar a investigação em torno das disciplinas escolares, provocam a investigar a gênese, a introdução e a presença das disciplinas escolares, assim como a escola sistematiza as disciplinas escolares, seja na questão curricular, seja nos seus objetivos explícitos e implícitos.

É significativo também observar os discursos para legitimar as disciplinas escolares e seus conteúdos elaborados em planos de estudo, livros didáticos e,

assim, atentar-se para as finalidades das disciplinas no que se pretende com a formação desejada. Outra chave interpretativa seria focar em quem são os professores e quais as suas condições de formação e profissionalização para então observar e analisar as práticas docentes.

Para esse pesquisador, mostra-se pertinente também analisar o processo que leva uma disciplina escolar torna-se disciplina. Isso demanda um olhar processual para a constituição dela que, por vezes, pode ter sido um saber, uma protodisciplina ou recebido muitas outras denominações antes de legitimar seu status como campo disciplinar.

Talvez, também, o problema resida em que ao falar de processos, quer dizer, de uma origem e série de mudanças até chegar a um ponto determinado, há que se estabelecer quando, em um caso concreto, podemos falar de disciplina e quando temos de falar de disciplina, matéria, atividade, exercício, ou para utilizar um termo mais geral, cujo uso sugiro, de proto-disciplina. O que é uma disciplina? Quando sabemos que nos achamos ante uma disciplina e não ante uma atividade ou exercício? O canto é uma disciplina, tal e como figurava no plano de estudos do ensino primário de 1901, ou é somente uma atividade ou exercício da música que sim, seria hoje, pela nossa perspectiva, a disciplina? O ditado é uma atividade ou exercício, mas e a ortografia? Podemos considerá-la uma disciplina? (FRAGO, 2008, p. 201).

As disciplinas escolares são campos de disputas sociais, acadêmicas, científicas e profissionais, nesse sentido, para o autor, as disciplinas são:

1. Fonte de poder social e acadêmico: campos hierarquizados entre os quais se desenvolvem situações de domínio e hegemonia, de dependência e sujeição. 2. Apropriações, por grupos de determinados professores, de espaços sociais e acadêmicos: formando reservas exclusivas assim configuradas como consequência de sua apropriação, por alguns professores determinados, reconhecidos como professores destas disciplinas por sua formação – títulos, currículo – e sua seleção ou modo de acesso, dois aspectos em geral controlados por quem já está habilitado para “caçar vaga” na reserva. 3. Fonte de exclusão social e acadêmica: espaços reservados, como acabamos de falar, com um caráter mais ou menos excludente ou fechado em relação a amadores ou interessados nos mesmos e de professores de outras disciplinas. 4. Instrumento de reconhecimento de saberes profissionais: armas que, por sua inclusão ou exclusão em um plano de estudos determinado, em especial no mundo universitário, podem ser utilizadas pelos detentores de uma titulação profissional para apropriar-se de alguns âmbitos ou tarefas profissionais concretas, ou mesmo para excluir destes âmbitos e tarefas a outros titulados. (FRAGO, 2008, p. 204-205).

Para uma escrita da história das disciplinas escolares, é fundamental analisar as relações de poder objetivadas em múltiplas experiências dos sujeitos na realidade

escolar vivida. As disciplinas escolares são, segundo Frago, nexos e nervos dos currículos, das práticas escolares, da profissionalização docente, da cultura escolar acadêmica, dos sistemas educativos e da formação dos estudantes.

## 2.5. OS ENTRELACES COM A PESQUISA

Compreender o conceito de disciplina escolar remete não somente à simplificação da organização de um currículo. Desde os desdobramentos de sua gênese até o estudo em diversas localidades, esse conceito abriga o significado de “o fazer escolar” na prática formativa dos sujeitos envolvidos: alunos, professores e outros. Cabe a reflexão de que a escola não reflete a sociedade, ela é a sociedade, assim como as disciplinas estão ali por suas próprias criações, e essa prática impacta direto na formação, em específico, ao trabalhar com a disciplina de Educação Especial e seus desdobramentos no currículo da formação de professores do curso de Pedagogia da UEL.

Compreende-se que a disciplina de Educação Especial existe não somente no currículo pesquisado, mas em uma gama de outros cursos voltados as licenciaturas, como forma de trabalhar com a inclusão, assim, forma profissionais que saibam trabalhar ou se relacionar com pessoas com deficiência em suas práticas acadêmicas. A escola no Brasil do final do século XIX e boa parte do século XX segregou e excluiu, de formas veladas, a presença das pessoas com deficiência do seu interior. Até mesmo nos dias atuais, o termo inclusão carece de maior atenção, tendo em vista que mesmo diante de todas as discussões, debates e intervenções do Estado para que seja efetivada a inclusão, entendemos que é uma luta diária das pessoas com deficiência e de suas famílias. Por isso, a presença dessa disciplina no currículo é um ato inclusivo.

Assim como Chervel (1990) aborda que as disciplinas escolares foram criadas para adequar e flexibilizar o currículo para atender necessidades específicas dos integrantes da escola, percebe-se que a disciplina de Educação Especial atende a necessidade de uma política inclusiva dentro da formação de professores. Ela adequa o currículo para necessidades que são pautadas no âmbito da formação de professores pedagogos e de outros licenciados.

Chervel e Frago são congruentes ao refletir sobre as finalidades da disciplina

dentro do currículo, ou seja, não as compreendem tão somente as práticas em sala de aula. O campo da história das disciplinas escolares realça os motivos de a escola ensinar o que ensina, no caso, a escola de ensino superior, a universidade vai a seu seio para compreender o porquê da disciplina de Educação Especial nesse espaço de formação de professores, visto que não são todos os cursos da universidade que atendem a esta especificidade no currículo.

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, compreendemos que as temáticas a respeito da Educação Especial estão presentes no currículo, mas também a forma elas que são inseridas e abordadas. Nesse sentido, como temos assinalado, o currículo tem sido um campo de disputas, assim como as temáticas da Educação Especial e inclusiva, adentrar nas discussões curriculares pode levar à compreensão de sua presença e de seus desdobramentos, bem como as adequações curriculares que as fontes nos propiciam, trazem a disciplina de LIBRAS, presente em diversos cursos de formação de professores, o que pode ser observado por força de dispositivos legais, ou seja, ideias exteriores ao currículo também se fazem presentes.

Chervel fala que a prevalência de uma disciplina no contexto escolar vai ao encontro de a sua própria finalidade, visto que ela alcança sucesso e significado para os alunos, estabiliza-se e mantém-se. Como vimos, o primeiro registro de uma disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia da UEL, segundo os documentos disponíveis, é do ano 1977. São mais de 40 anos de resistência dentro do currículo. Passaremos a investigar, na próxima seção, como a disciplina firmou-se e se atendia demandas específicas da política educacional.

A disciplina, conforme Chervel (1990), precisa manter-se fiel aos objetivos, métodos e experiências, desenvolvida com um corpo docente capacitado para que seja sólida no do ensino.

A disciplina como conhecemos com o nome de Educação Especial está presente há alguns anos no currículo, porém, como percebido, faz parte da matriz curricular e tem se mantido assim. Contudo, como o próprio Chervel cita, as disciplinas não são imóveis, mais do que uma mudança de nomenclatura, temos a transformação no entendimento da pessoa com deficiência, na sua história e no próprio papel que a disciplina desempenha dentro do currículo formador de professores.

Quando Chervel aborda que as disciplinas são um conjunto vasto e que elas

se renovam, direcionamos o nosso olhar para as fontes para compreender de que forma a disciplina de Educação Especial se renovou dentro do currículo do curso de Pedagogia da UEL. Não se pode compreender a disciplina como o fim de um debate, mas sim como parte do debate que envolve o desenvolvimento desta. A disciplina de Educação Especial não é o fim de uma discussão que chega ao currículo, suas fontes históricas permitem que se investigue e perceba suas próprias transformações e significados por meio de diferentes referências que são disponibilizadas ou por meio do que se espera da formação do aluno na conclusão da disciplina no contexto da formação de professores.

Ao percebermos que cultura universitária penetra a sociedade rompendo os muros da universidade, podemos comprovar que a universidade é a sociedade. Portanto, se a universidade é a sociedade, a disciplina que se investiga é parte da construção da sociedade, desse modo, não pode ser tomada como um simples componente de preenchimento curricular.

Goodson (1995) ressalta que as disciplinas constituem também o currículo como um projeto social. Chama-nos a pensar que há no currículo escrito e o que é tido como atividade em sala de aula. Um dos pontos que se busca levantar na pesquisa é entender se a disciplina de Educação Especial conseguiria atender o que se propõe.

Dentro das possibilidades que as fontes nos disponibilizam são observados os programas de disciplina que nos orientam a respeito das ementas, programas, métodos de avaliação, as metodologias de trabalho e as referências bibliográficas ofertados em determinada carga horária de estudo. Como Goodson orienta, deve-se buscar a construção do que será executado em sala de aula.

Antonio Viñao Frago (2008) é pontual ao propor o estudo e a escrita da história das disciplinas escolares em um esquema com aspectos para o entendimento e compreensão, tais como o lugar, a presença, os objetivos, os conteúdos prescritos, as práticas dos professores e a sua formação.

Dialogando com as fontes históricas disponibilizadas em nossa pesquisa, Frago nos instigou a identificar como o currículo proposto atendeu às necessidades da formação de professores. Sendo assim, tomamos por base os conteúdos e as suas finalidades, sendo que o primeiro registro de uma disciplina voltada para a Educação Especial na Pedagogia da UEL ocorreu nos anos de 1970. A disciplina compunha-se de ementa, objetivos, conteúdos em si, metodologia e métodos de

avaliação, mirando os conteúdos, temos uma base do que estava sendo proposto como discussão naquela época e percebemos o trato com essa disciplina-código (CUESTA FERNANDEZ, 2009) e as pessoas com deficiência.

Também observamos o lugar da disciplina dentro do currículo, sendo que as possibilidades que as fontes históricas nos fornecem, nos levam a compreender o peso dessa disciplina, por meio, por exemplo, de sua carga horária disponível, o semestre para qual ela seria ofertada e de que forma a presença dela seria percebida.

Desse modo, a presença da disciplina Educação Especial não foi percebida como uma simplificação dentro do currículo, pois ela perpassa outras instâncias e flui para outros espaços, como as adequações curriculares, tanto com relação à disciplina de LIBRAS, nos anos 2000, quanto à adequação de uma especialização em Educação Especial nos anos de 1980. Assim, na próxima seção, destacamos a presença e a permanência da disciplina de Educação Especial no curso de licenciatura em Pedagogia na UEL.

### **SEÇÃO 3 – A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTRODUÇÃO, PRESENÇA E PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL**

#### **3.1. AS DENOMINAÇÕES E PRESENÇAS DA DISCIPLINA**

Conforme Chervel (1990) e Frago (2008), para melhor compreensão das disciplinas escolares, considerando a presença e permanência/prevalência no currículo acadêmico, é necessário olhar para sua trajetória histórica. Como ponto de partida, nos debruçamos sobre os elementos presentes nos documentos institucionais investigando, a priori, como o nome da disciplina foi marcando lugar nos currículos do curso de Pedagogia da UEL (1977-2019).

Sasaki (2003, p. 06) reforça que “a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências”. Não observamos tão somente o nome ou as terminologias apresentadas, mas também aspectos em comum nos documentos disponibilizados, como eixos de conhecimento nos quais a disciplina se inseriu, para qual ano do curso a disciplina foi ofertada, bem como a sua carga horária (teórica e prática) e a seriação a que destinava-se.

Como recorte temporal, a pesquisa empírica nos outorgou o programa da disciplina do ano de 1977, registro que dá indícios referentes à presença de uma disciplina ligada ao que conhecemos como Educação Especial. Sob o título de Introdução à Pedagogia do Excepcional o programa de disciplina especifica ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação, carga horária e bibliografia. Com a terminologia da época, a aparição com o nome de excepcional compete a todo desenvolvimento da disciplina, baseado em uma bibliografia que acompanha esse pensamento. Nesse sentido, o termo excepcional era usado para definir a:

Criança com deficiência mental. Excepcionais, foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas deficientes mentais. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários nas décadas de 80 e 90, o termo excepcional passou a referir-se a pessoas com inteligência lógica-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência mental) e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios). (SASSAKI, 2003, p. 02).

Uma terminologia não se usa ao acaso, ela existe e indica o pensamento predominante na sociedade e como esta se propagará ao longo das próximas gerações. Ao analisar o conceito exposto pelo autor que existe uma datação nas pesquisas, quando olhamos para um documento que utiliza determinada terminologia entende-se a construção no espaço, de forma acadêmica ou não. O termo é utilizado durante décadas cai na cultura popular e é amplamente divulgado. Como o autor relatou, esse termo esteve presente durante 30 anos na literatura, mas não é de se espantar que até os dias mais recentes é possível perceber pessoas usando essa expressão.

A disciplina Introdução à Pedagogia do Excepcional, aprovada em 11 de abril de 1977, contou com 60 horas teóricas, sob o código 10ED07, estava prevista para um semestre, sendo ofertada pelo Departamento de Psicologia Educacional e orientação educativa, sob orientação da professora Rosa Maria Junqueira Scicchitano. O que chama a atenção nas primeiras linhas do documento é o fato da disciplina estar ligada ao Departamento de Psicologia Educacional da UEL. A temática para a qual se direciona a disciplina remonta à Psicologia, dando ênfase ao trabalho com pessoas com deficiência voltadas às questões intelectuais.

Embora o curso de Psicologia seja o primeiro a ofertar algo voltado para a Educação Especial, sendo ponto de partida para compreender as transformações dessa disciplina no currículo de Pedagogia, percebemos que a Educação Especial deveria compreender uma gama extensa de trabalho com as mais variadas especificidades, quando se analisa apenas por meio do viés da psicologia, percebe-se que as necessidades abordadas nas disciplinas não eram bastante amplas.

Perceber que o setor de Psicologia é o primeiro que dá noção ao trabalho direcionado à Educação Especial foi um ponto de partida para compreender as transformações dessa disciplina no currículo de Pedagogia. No documento, não foi identificado para qual ano do curso de Pedagogia se praticaria a disciplina.

Para compreender melhor a respeito dessa questão (da disciplina estar atrelada ao Departamento de Psicologia Educacional e Orientação Educativa), optamos por analisar um outro documento disponível, o programa de disciplina do mesmo ano, 1977, da disciplina de Psicologia da Educação do mesmo departamento. A investigação leva a analisar que a disciplina iria abranger noções gerais de aprendizagem, aspectos de desenvolvimento na adolescência, motivação e aprendizagem e aprendizagem verbal significativa. Não cabe a esse estudo buscar

a Educação Especial dentro dessa temática, pois em nenhum momento do documento foi mencionado algo nesse sentido. Mas entendemos, a partir daqui, o que era pensando no contexto do departamento atrelado à Pedagogia, bem como o que se desenvolvia, pensando no que foram vistos como processos de aprendizagem.

Assim, ao analisar a disciplina de 1977 relacionada à Educação Especial, é necessário que levemos em consideração seu local, onde esteve inserida e onde suas atividades foram pensadas e debatidas.

A respeito do ano direcionado, ou seja, sua seriação, que fica vago no documento de 1977, mas pode ser percebido nas próximas fontes ofertadas. Como ocorre no ano de 1991, em que há no projeto pedagógico de curso (PPC) a presença da disciplina de Introdução à Educação Especial, que compunha o eixo de conhecimento de Didática e, assim como o primeiro documento, também esse eixo é visto apenas uma vez inserido nas questões de Educação Especial. No entanto, já se percebe uma mudança de direcionamento como um todo da disciplina.

Entendendo sempre que existe um tempo extenso entre esses dois documentos, vale ressaltar que são os documentos disponibilizados nos acervos. Essa mudança no eixo e na nomenclatura trouxe novas características à disciplina, que acompanha as mudanças nos debates dos anos 1990, quando foi ofertada com uma carga horária de 68 horas, tinha sistema de créditos com valor de 2 e sem atividades práticas, apenas teóricas. A seriação destinada foi o terceiro ano do curso de Pedagogia, sob o código interno de 3EDU034, do Departamento de Educação.

No ano de 2004, o que chama atenção no projeto pedagógico do curso (PPC) é a caracterização que a disciplina apresenta, sem a terminologia específica de “Educação Especial” e os saberes levantados em questão são propostos no programa de disciplina de Educação e Diversidade I e II. Ambas as disciplinas ligadas ao eixo intitulado de “Conhecimento e currículo”.

Elas se dividem em duas disciplinas, a primeira conta com um total de 68h, que se dividem em 51h teóricas e 17h práticas, destinadas aos estudantes do 2º ano do curso de Pedagogia. Naquele ano, todas as disciplinas ofertadas para o 2º contavam com uma carga horária de parte prática.

O código interno é registrado por 6EDU009. Já a disciplina de Educação e Diversidade II contava com 68h teóricas, sem prática, e se direcionava para o 4º ano do curso, com o código interno de 6EDU037. No PPC, também há a forma de oferta

com duas possibilidades: Anual – Habilitação em Magistério da Educação Infantil; e Semestral – Habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar, destacada como modalidade obrigatória do curso.

Na organização curricular do ano de 2006, a denominação é mais específica, o programa de disciplina apresenta o nome de Educação Especial. A disciplina foi ligada ao eixo “Conhecimento, Currículo e Gestão”. Ofertada como modalidade curricular obrigatória, era semestral, com um total de 68h teóricas de carga horária. Duas categorias apresentam-se também em “concordância do departamento quanto ao mérito e à carga horária, ambas são respondidas com ‘sim’”. Destinadas ao 3º ano do curso, era ofertada no segundo semestre.

Em 2009, o programa de disciplina segue com o nome de Educação Especial e atrelava-se ao eixo “Conhecimento, Currículo e Gestão”. A disciplina mantém as bases já apresentadas em 2006, mas com acréscimo de horas na carga horária, totalizando 72h teóricas. Era ofertada aos estudantes do 3º ano do curso, no segundo semestre e tida como uma disciplina obrigatória, dentro do currículo do curso de Pedagogia. As fontes disponibilizadas para 2009 não apresentam o código interno por completo, apenas por “6EDU”. Cabe ressaltar que, no ano de 2009, há a presença da disciplina de LIBRAS, que será discutida nas próximas seções deste trabalho.

No ano de 2010, no PPC, a disciplina aparece com o nome de Educação Especial A e com redução na carga horária, com 60h teóricas, seguindo o direcionamento para os alunos do terceiro ano, ofertada para o segundo semestre, bem como vinculada ao eixo de “Conhecimento, Currículo e Gestão”, sob o código de 6EDU100.

E em 2019, o PPC contou também o nome de Educação Especial, com o total de 75h de carga horária, sendo divididos em 60h teóricas e 15h práticas como Componente Curricular – PCC<sup>1</sup>, destinada ao terceiro ano, com um total de 4 créditos, a disciplina está vinculada ao eixo de “Conhecimento, Currículo e Gestão” é, então, ofertada no primeiro semestre como disciplina obrigatória do curso, com o

---

<sup>1</sup> São espaços que possibilitarão ao estudante, futuro profissional da educação básica, vivenciar a rotina, as dificuldades, os obstáculos, as conquistas, as metodologias, enfim, tudo que seu futuro ambiente de trabalho possa oferecer como experiência para sua formação e atuação. As práticas como componente curricular são entendidas a partir da relação intrínseca entre a teoria e prática, destacando o diálogo constante sobre as problematizações do campo profissional, elaboração de planos e estratégias teóricas e metodológicas para a construção dos saberes profissionais do futuro pedagogo, destaque e aprendizagem da vivência direta com a realidade em que atuará. (PPC, 2015)

código interno de 6EDU100.

O quadro a seguir sistematiza o que foi percebido nos programas de disciplinas e projetos pedagógicos de curso:

**Quadro 1 – Registros de denominações da disciplina presente no curso de Pedagogia da UEL (1977-2019)**

| DATAÇÃO | NOME                                  | EIXO  | CARGA HORÁRIA  | SERIAÇÃO | CÓDIGO INTERNO |
|---------|---------------------------------------|---|--|----------|----------------|
| 1977    | Introdução à Pedagogia do Excepcional | Psicologia Educacional e orientação educativa | 60 horas teóricas  | -        | 10ED07         |
| 1991    | Introdução à Educação Especial        | Didática                                      | 68 horas teóricas  | 3º ano   | 3EDU034        |
| 2004    | Educação e Diversidade I              | Conhecimento e currículo                      | 51 horas teóricas<br>17 horas práticas                                 | 2º ano   | 6EDU009        |
| 2004    | Educação e Diversidade II             | Conhecimento e currículo                      | 68 horas teóricas  | 4º ano   | 6EDU037        |
| 2006    | Educação Especial                     | Conhecimento, Currículo e Gestão              | 68 horas teóricas  | 3º ano   | -              |
| 2009    | Educação Especial                     | Conhecimento, Currículo e Gestão              | 72 horas teóricas  | 3º ano   | -              |
| 2010    | Educação Especial A                   | Conhecimento, Currículo e Gestão              | 60 horas teóricas  | 3º ano   | 6EDU100        |
| 2019    | Educação Especial                     | Conhecimento, Currículo e Gestão              | 60 horas teóricas<br>15 horas prática como componente curricular – PCC | 3º ano   | 6EDU100        |

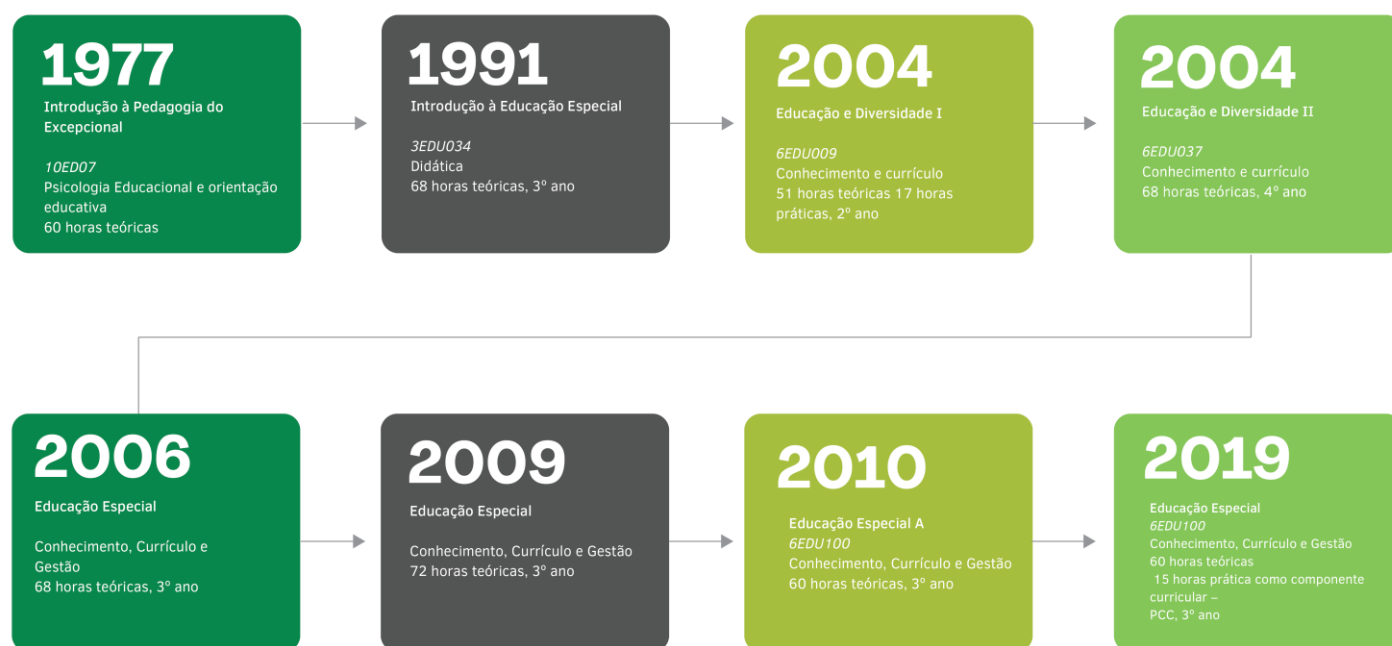
Fontes: Programas de disciplinas e PPC do curso de Pedagogia da UEL.

Elaborado pelo autor.

Percebemos a prevalência da disciplina para o 3º ano do curso, desde os anos 1990, apenas com a interrupção por dois anos. A seriação era voltada aos terceiranistas, entendendo que esse é um período no qual o aluno não é mais um ingressante no curso, já está no momento de adensamento dos saberes e possui mecanismos de produção de sínteses voltadas à intervenção docente. Quando o aluno ingressa no curso, precisa, primeiro, familiarizar-se e tomar as bases teóricas que vão conduzir sua jornada acadêmica, assim, a prevalência da disciplina no 3º ano de curso se desenha como uma disciplina que o aluno precisa já ter uma base para mergulhar numa realidade específica da profissão.

Para melhor compreensão, segue um infográfico referente à trajetória da disciplina na organização curricular do curso:

**Figura 1 – Denominações da disciplina presente no curso de Pedagogia da UEL (1977-2019)**



Fonte: Programas de disciplinas e PPC do curso de Pedagogia da UEL, Infográfico elaborado pelo autor.

A terminologia também chama atenção, pois acompanha o presente de cada formação, desde o uso da palavra “excepcional” nos anos de 1970, até chegar ao conflitante 2004, quando nenhum termo direto existe, mas camufla-se na disciplina de Educação e Diversidade. Por mais que estivesse inserida, foi um tempo de ampliação do entendimento da disciplina para outras direções.

Ao longo do tempo, a carga horária pouco se altera. O que se percebe ao olhar para o descrito é a falta de carga horária prática, sendo o contato somente por via teórica. A prática é fundamental na formação de qualquer profissional e existe uma prevalência teórica na formação dos pedagogos da UEL na disciplina voltada para a Educação Especial.

### 3.2. LEGISLAÇÕES REGENDO A OFERTA DA DISCIPLINA

Nesta subseção, analisamos os documentos sob a lente das legislações que regem os diferentes momentos da construção do currículo do curso de Pedagogia da UEL. As disciplinas escolares se concebem nesse momento, pensar o currículo como passivo é perigoso, pois sua concepção está em volta de disputa de interesses e poderes.

Para Frago (2008), as disciplinas escolares são campo de disputas tendo em vista os seus poderes sociais e acadêmicos, assim como suas apropriações efetuadas por determinados grupos de professores.

A construção de um currículo acadêmico não se faz individualmente, pois são nas reuniões e nos debates que se afloram os documentos institucionais. Cada documento é fruto do seu presente, dado seu momento, lugar histórico e as pessoas, neste caso, professores e equipe pedagógica.

Os currículos acadêmicos precedem na sua gênese algumas bases para sua construção, como o perfil do futuro professor formado, um breve histórico a fim de contextualizar o documento no momento proposto, bem como as bases legais que os regem. O documento institucional não emerge pelo acaso, ele tem uma base que também pode ser entendida por meio das legislações municipais, estaduais e/ou federais.

Uma nova legislação é a síntese de disputas até que finalmente faça parte de um currículo. Em nossa pesquisa, contamos com projetos pedagógicos que nas pistas dos caminhos do curso de Pedagogia da UEL. Segundo Veiga (2010), pode-se analisar o projeto pedagógico pelo viés institucional, acadêmico e de ensino aprendizagem, com alguns pontos:

O projeto é uma antecipação [...] o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação no presente. O projeto tem uma dimensão utópica, que significa, na verdade, o futuro “a fazer”, um possível a se transformar em real, uma ideia a transformar-se em ato. O projeto se compromete com o futuro. [...] Por ser uma construção coletiva o projeto tem efeito de mobilizador da atividade dos protagonistas. Quando concebido, desenvolvido e avaliado com uma prática social coletiva, gera fortes sentimentos de pertença e identidade. [...] É a universidade construindo sua própria identidade. (VEIGA, 2010, p. 15-16).

O projeto pedagógico indicia como as ações dos sujeitos são previstas tanto nas questões acadêmicas de conhecimento teórico-prático como também adequam-se às bases das legislações vigentes.

### 3.2.1. Base legal do PPC de 1991

O projeto pedagógico de curso do ano de 1991 traz como legislação-base:

#### Quadro 2 – Legislação do PPC de 1991

|  |
|--|
| <b>1. Legislação referente à criação, autorização e reconhecimento do curso.</b> |
| 1.1. Criação: Decreto Estadual nº 29.916, de 25/05/1960.                         |
| 1.2. Autorização: Decreto Federal nº 50.62, de 19/05/1968.                       |
| 1.3. Reconhecimento: Decreto Federal nº 62.170, de 25/01/1968                    |
| <b>2. Legislação referente ao currículo mínimo do curso.</b>                     |
| 2.1. Parecer nº 252, de 11/04/1969 do Conselho Federal de Educação.              |
| 2.2. Resolução nº02, de 12/05/1969 do Conselho Federal de Educação.              |

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso/formulário 02/1991 – Acervo: PROGRAD-UEL/  
Elaborado pelo autor.

As legislações presentes no PPC de 1991 estavam em vigência no curso desde a década de 1960, a exemplo do Decreto Estadual nº 29.916/1960, bem como posterior tem o Decreto Federal nº 50.62/1968 e Decreto Federal nº 62.170/1968, ambos em nível federal, que dão, respectivamente, autorização e reconhecimento para o curso. Abbud (2012) destaca que o curso de Pedagogia da UEL, que passa a ser ofertado a partir de 1962, nasceu em um momento de transição da organização curricular, que tinha como base o chamado “esquema 3+1<sup>2</sup>” para a prática organizativa do currículo mínimo obrigatório prescrito no Parecer nº 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE).

Segundo a autora, nesse conselho, duas correntes conflitavam-se diante dos direcionamentos do curso de Pedagogia: uma pretendia a sua exclusão, sob acusação de não ter um estatuto epistemológico; e outra lutava por sua existência, com valorização no conteúdo pedagógico profissionalizante (ABBUD, 2012). Para Brzezinski (2012):

Criou o curso (Pedagogia/UEL) em que havia alguma evidência do perfil do pedagogo de “Identidade Coerentemente Tecnicista”, reforçada, a seguir

<sup>2</sup> Modelo de formação de professores de padrão nacional (1939), instalado no Brasil na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nos anos 1940. Modelo curricular que acoplava o curso de bacharelado à licenciatura (ABBUD, 2012, p. 09).

pelos marcos regulatórios de políticas educacionais impostos pelo governo protagonista do golpe militar de 1964. Tais diplomas legais são: Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540, de 28/08/1971); o Parecer CFE n. 252/1969 e a Resolução CFE n. 2/1962. Os dois últimos diplomas legais regulamentam o curso de Pedagogia, fracionado em habilitações e, ao mesmo tempo, o Parecer CFE n. 252/1969 definia parâmetros para a dinâmica do funcionamento da Faculdade de Educação que tomou o lugar da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. (BRZEZINSKI, 2012, p. 10).

O parecer CFE nº 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 foram as estruturas referentes ao currículo mínimo do curso. O professor Valnir Chagas relata no próprio parecer, que consta no histórico do CFE 645/92:

No que toca às habilitações, cabe notar que todas elas resultando de curso único, devem supor um só diploma: o de bacharel. Outra vez procurou-se fugir a uma simetria que, no sistema em vigor falseia o que há de significar com os títulos superiores de Educação. Pelo fato de que, nas áreas "de conteúdo" o licenciado é um especialista que recebe formação pedagógica para efeito de ensino nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado. (BRASIL, 1992, p. 2).

O curso de Pedagogia da UEL, segundo Abbud (2012), foi instalado após a homologação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024, de 20/12/1961), nesta, em Título X, art. 88/89, temos assegurado o direito das pessoas com deficiência à educação:

Título X: Da Educação de Excepcionais. Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, s/p).

Tendo como base a LDB/1961, a qual o curso emerge, tem o direito assegurado, o que se entende às projeções de trabalho para com o público da Educação Especial. E há indícios que a lei fora atendida no curso de Pedagogia da UEL, registramos como evidência o programa da disciplina Introdução à Pedagogia do Excepcional datado em 1977. A respeito da LDB de 1961, Mazzotta (2011) registra que:

[...] a Lei n. 4.024/61, que, reafirmando o direito dos excepcionais à educação, indica em artigo 88, que para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino), quando aquela situação não for possível. Entretanto, na expressão "sistema geral de educação", pode-se interpretar o termo "geral" com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações

diversas em condições variáveis ou, ainda, com um sentido universal, referindo-se à totalidade das situações. (MAZZOTTA, 2011, p. 72).

A disciplina voltada para a educação dos excepcionais estava prevista no currículo geral. Essa prescrição permanece na Lei nº 5.692 de 1971, que indicava em seu artigo 9º, para o ensino de primeiro e segundo graus da educação básica:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Segundo Mazzotta (2011), essa lei, apesar de contrariar os preceitos do artigo 88 da LDB/1961 visando que fossem atendidos em conformidade com os Conselhos Estaduais de Educação, ainda se encaixa no “sistema geral de educação”. O fato é que as legislações nacionais nos anos de 1960/70 previam o atendimento das pessoas com deficiência. Ainda, segundo o relator Valnir Chagas, no Parecer CFE nº 848 de 1972, “o tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade” (MAZZOTTA, 2011, p. 74).

### 3.2.2. Base legal dos PPCs de 2004, 2006 e 2009

A reformulação trazida pelo PPC de 2004 vem sob as lentes da LDB 9.394/1996, que vem para acompanhar o período de redemocratização do Brasil na década de 1980, bem como outras diversas mudanças em nível global, como as questões em torno da globalização, crescente consumo das massas, políticas do neoliberalismo e o próprio sistema educacional, que acompanhara tais mudanças. Foi revista pela LDB 9394/1996 a política educacional brasileira e “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

No que se refere diretamente à Educação Especial, a Lei de 1996 traz em seu capítulo V, com três artigos, o tratamento pessoas com deficiência de modo que sejam contempladas, preferencialmente, nas instituições regulares de ensino. O artigo 58 vai definir o que é Educação Especial; o artigo 59 estabelece os direitos assegurados; o artigo 60 trata da ampliação do atendimento previsto pelo poder público; e, por fim, o artigo 60-A assegura a educação bilingue para os surdos.

O que chama atenção no PPC de Pedagogia da UEL do ano de 2004, é que a lei já assegurava a Educação Especial como parte integrante das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a disciplina com a abordagem voltada à Educação Especial se integra com outra, e recebe o nome de Educação e Diversidade I e Educação e Diversidade II.

Segundo Abbud e Favaro (2012), era uma necessidade na formação ser mais consistente e integrada:

A proposta pedagógica indicava a necessidade, para a formação mais consistente do pedagogo, que o curso fosse organizado a partir de uma integração inter e intrasséries, em que os conteúdos e atividades fossem construídos considerando objetivos estabelecidos para cada um dos períodos. Outro aspecto a ser observado é a exigência da pesquisa como elemento integrador, que deveria perpassar todo o curso. Esse trabalho implanta a atividade de TCC no curso de pedagogia. (ABBUD & FAVARO, 2012, p. 34).

A ideia de integração foi percebida com a disciplina de Educação Especial presente na ampla disciplina Educação e Diversidade. No entanto, o que chama atenção é a seguinte reformulação, de 2006, bastante recente em relação à reformulação acadêmica anterior, menos de dois anos da implementação. Diferentemente da última reformulação que havia sido uma decisão do corpo docente, essa vem com uma aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia pelos pareceres CNE/CP nº 05/2005 e 03/2006 e pela Resolução 01/2006.

Diferentemente do processo de reformulação imediatamente anterior, que foi instalado por decisão e opção do coletivo dos professores do departamento de Educação, o processo de revisão do currículo de 2006 se deu por força e imposição da Resolução 01/2006. Um dos elementos que primeiro forçou a reformulação foi o que estava prescrito no artigo 10 das DCN's, ou seja, a supressão das habilitações. (ABBUD & FAVARO, 2012, p. 36).

Houve um determinado desconforto nessa mudança, primeiro, pelo fato do curso já ter sido reformulado há pouco tempo, com as turmas desse currículo em andamento inicial e, assim, não se tinha uma avaliação clara dele. Abbud e Favaro (2012) reiteram que as disciplinas e áreas de conhecimento precisaram ser recompostas, tanto em conteúdos e carga horária. Naquele momento, seria necessária a garantia de uma formação única a todos os alunos e a gestão pedagógica.

Nesse contexto, a disciplina de Educação Especial toma lugar novamente no currículo do curso de Pedagogia da UEL, vinculada ao eixo “Conhecimento, Currículo e Gestão”, com a mesma carga horária de 68h, mas não dividindo mais em duas seriações, concentrada no 3º ano do curso.

Já a reformulação curricular de 2009, vem do ordenamento da coordenação da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, que fez cumprir a Resolução 03/2007, que os cursos de graduação deveriam se adequar a determinada carga horária, sendo medida hora/aula 60 minutos (anteriormente, eram 50 minutos).

Abbud e Favaro (2012) destacam que mediante essa imposição se fez necessário o tempo de curso passar de 4 anos, para 4 anos e meio, bem como ajustes na carga horária de algumas disciplinas. E, assim, a disciplina de Educação Especial passou contar com o aumento de 4h, integralizando a sua oferta em 72h.

A partir da composição das normas legais que geriram o currículo de Pedagogia da UEL, ao longo dos anos, notamos a prevalência de alternância curricular baseada nas leis federais. Constatamos que até a LDB 9394/1996, as instâncias que asseguravam a presença de uma disciplina voltada para a Educação Especial se pautavam nas antigas LDB, de 1961, e na Reforma do Ensino, de 1971.

A disciplina de Educação Especial no currículo foi percebida como forma de atender as demandas legais e sociais. Estas demandas são pautadas não somente pela atuação de políticos, mas de todos os atores da Educação Especial. Entende-se que o olhar para as pessoas com deficiência nos anos de 1970, bem como o que entendemos como inclusão eram diferentes. A luta pelos direitos no Brasil já vinha ganhando força na primeira metade do século XX, não apenas como personagens passivos, mas como ativos em sua história. Inclusive o ano de 1981 é conhecido até hoje como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, proposto pela ONU:

Até 1979, as associações de pessoas com deficiência (PcD) atuavam de forma isolada e separada uma da outra e os objetivos eram mais voltados à sobrevivência pessoal de seus membros ou assistidos. Contrapondo-se a essa situação, realizou-se em 1979, em São Paulo, a primeira reunião de organização do movimento de luta em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A primeira reunião foi realizada com 15 pessoas fortemente motivadas pelo desejo de organizar o movimento em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Rapidamente, em poucos meses, as reuniões mensais atraíram o interesse de mais de 50 pessoas. (BRASIL, 2011).

Os documentos institucionais permitem analisar que a presença da disciplina Educação Especial no currículo se dá pelo conjunto de normas legais que amparam

o atendimento às pessoas com deficiência, sendo necessário uma formação de professores que atendessem a esta demanda.

O período pós-Ditadura Civil Militar e redemocratização foi um momento importante não somente a nível federal, existem normas estaduais que cumprem uma ideia geral para a Educação Especial, vide a deliberação “Normas para a Educação Especial no Ensino”, de 1986, no Estado do Paraná, que veremos na próxima subseção, em que abordamos as adequações curriculares ocorridas e que reforçam a Educação Especial na organização do currículo de Pedagogia.

### 3.3. ADEQUAÇÕES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL: A DISCIPLINA DE LIBRAS

A presença de uma disciplina escolar no currículo carrega consigo os debates que existem em torno dela. A presença de uma disciplina com a temática da Educação Especial no currículo do curso de Pedagogia da UEL gerou debates dentro do espaço em que ela está inserida.

Acontece que, para além de uma disciplina específica, um dos pontos que chamam atenção à discussão proposta nesse estudo foi a inserção da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que aconteceu nos anos 2000.

De forma legal, compreendemos que sua inserção vem de leis exteriores, mas que culmina com o debate no contexto do currículo. Levanta-se aqui sobre as adaptações, a disciplina de LIBRAS pelo Decreto nº 5626 de dezembro de 2005. Essa adequação se fez presente no currículo em questão, a partir de 2009, sendo que dois documentos encontrados nos indicam essa adequação curricular: “OF. COL. PED. N° 031/2009 - Proposta de Adequação Curricular do Curso de Pedagogia”; e “OF. COL. PED. N° 026/2009 - Solicita parecer sobre a proposta em anexo, se esta se caracteriza como Adequação ou Reformulação Curricular”.

A construção de um currículo acontece de diversas formas. As leis que acabam por entrar em vigência fazem parte desse processo. O Decreto nº 5626, de 2005, é o documento de força legal que atua como princípio para a inserção da disciplina de LIBRAS na formação de professores e regulamentou a Lei nº 10.436 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de dezembro de 2000.

A Lei nº 10.436 de abril de 2002 conta com 5 artigos, todos “dispõem sobre a

## Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências”:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2002).

Assim como a Lei de 2002, a Lei nº 10.098 de dezembro de 2000 teve seu decreto delimitado e com o foco no seu artigo 18: “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências”, e dando enfoque no artigo em questão, contido no capítulo VII – Dá acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, determina:

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (BRASIL, 2000).

A construção de um currículo, bem como as disciplinas, é fluida e passiva de mudanças constantes, a estagnação contraria os princípios de transformações acadêmicas e de formação. E como já visto, o currículo do curso de Pedagogia da UEL estava passando por reformulações entre os anos de 2005 e 2009.

A primeira tramitação aconteceu em junho de 2009, com o intuito de dirimir dúvidas, solicitam à PROGRAD as modificações curriculares a fim de atender a adequação curricular que previa a disciplina de LIBRAS, que se encaixava em adequação ou reformulação curricular. E para tal, são apresentadas duas propostas:

## 1ª - PROPOSTA

Supressão de todas as optativas

Inclusão de 68 horas TCC ficando esta atividade com carga horária de 136 horas na 4ª série; Inserção de LIBRAS

O Curso tem uma carga horária total de 3364 horas, com essa proposta ficaria com 3228.

## 2ª - PROPOSTA

Substituição de dois espaços de 68 horas (optativas) por 68 horas de TCC e 68 horas LIBRAS;

Manutenção de 2 disciplinas como regulares no espaço reservado aos dois blocos de optativas. (Essas disciplinas regulares devem ser definidas considerando a relação de disciplinas optativas. Essa escolha deverá ser feita pelas Áreas / Departamento." (UEL/ OF. COL. PED<sup>3</sup>. N° 026/2009).

Como forma de resposta, no final do mesmo mês, ainda em junho de 2009, a PROGRAD manifestou-se também em forma de parecer, no qual é exposto e assinado por Gino Marzio Ciriello Mazzetto, que ambas as possibilidades de adequações curriculares estão previstas nos incisos do artigo 6º da resolução CEPE/UEL nº 143/2008 que estabeleceu as diretrizes gerais para a proposição, implementação e alterações de projetos pedagógicos. Ao analisar as propostas em questão, entendeu-se que:

[...] esta Assessoria entende que a presente solicitação de alteração do Projeto Pedagógico implica em reformulação curricular, nos termos do Art. 5º da Resolução CEPE nº 143/2008, porque implica em supressão de oferta parcial das disciplinas optativas, com acréscimo de carga horária da atividade acadêmica Trabalho de Conclusão de Curso e implantação da disciplina de Libras. Essas propostas não serão analisadas em seu mérito, cuja competência é do Colegiado do Curso de Pedagogia e dos Conselhos Superiores da Universidade. (UEL/ OF. COL. PED. N° 026/2009).

Esse parecer foi o indicativo institucional para a inserção da disciplina de LIBRAS no currículo de Pedagogia da UEL. A disciplina foi discutida não somente nas instâncias acadêmicas do Departamento de Educação e Colegiado de Pedagogia. A indicativa da PROGRAD orienta ao Departamento de Educação a encaminhar para a proposta de adequação curricular do curso de Pedagogia/UEL, currículo de 2007.

Segundo o contido no ofício do Colegiado de Pedagogia, sob o número 031/2009, em julho de 2009, um mês após o parecer da PROGRAD, a disciplina de LIBRAS estava amparada no Decreto nº 5626/2005 que preconiza:

[...] ela [a Libras] deve ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos

---

<sup>3</sup> Trecho retirado do documento disponibilizado para a pesquisa: Of. Col. Ped. N° 026/2009 – Solicita parecer sobre a proposta em anexo, se esta se caracteriza como adequação ou reformulação curricular. 18/06/2009.

Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais de educação para o exercício do magistério. (UEL/ OF. COL. PED. N° 031/2009<sup>4</sup>).

Para que a disciplina fosse inserida, se fez necessária uma avaliação da oferta das disciplinas optativas que eram alocadas na 4ª série do curso. Para tanto, a supressão de disciplinas optativas ocorreria. No dia 15 de setembro de 2009, em reunião, a Câmara de Graduação da UEL recomendou ao CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) a aprovação da proposta de adequação curricular do curso de Pedagogia, assinado por Sirlei Mariano Ferreira. E, no dia 24 de setembro, o CEPE aprovou a reestruturação curricular do curso de Pedagogia, assinado por Deise Mary Garbelini Bergamin. A ementa de LIBRAS ficou assim definida:

Aspectos clínicos e educacionais da surdez. A cultura das pessoas surdas. Análise das tendências educacionais: segregação e inclusão dos alunos surdos. Caracterização e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): aspectos lógicos, morfológicos e gramaticais (sintaxe). Experimentação da utilização das libras: desenvolvendo a expressão gestual-visual-especial. Análise do processo de tradução e interpretação: Libras/Português. (UEL/ OF. COL. PED. N° 031/2009).

Para tal, foi realizada seguinte proposta para a implementação da disciplina:

1 - Supressão da oferta de 10 disciplinas optativas. Informamos que na proposta curricular 2007 o aluno era obrigado a cumprir 272 horas em disciplinas optativas, ou seja, quatro blocos de 68 horas. 2 - Manutenção das disciplinas 6EDU907 (Educação e Trabalho) 1º SEMESTRE e 6EDU911 (Saberes e Fazeres do Professor diante das dificuldades de aprendizagem) 2º SEMESTRE que eram originalmente optativas, em caráter obrigatório regular, ocupando dois dos blocos de 68 horas. 3 - Inclusão da disciplina de LIBRAS em substituição de um bloco de 68 horas 2º SEMESTRE. 4 - Ampliação da carga horária da Atividade 6TCC607 de 68 para 136 horas em substituição a um bloco de 68 horas (UEL/ OF. COL. PED. N° 031/2009).

Após ser considerada como inserida de forma obrigatória no currículo de Pedagogia, LIBRAS torna-se uma disciplina do 4º ano de curso, bem como ocorreu a supressão de 10 disciplinas optativas a fim de dar conta da carga horária proposta, com carga horária de 68h teóricas. Portanto, o que se percebe foi que, na construção coletiva do currículo, a discussão perpassou todos os campos da universidade, ela não se fechou somente em um determinado colegiado.

---

<sup>4</sup> Trecho retirado do documento disponibilizado para a pesquisa: Of. Col. Ped. N° 031/2009 – Proposta de Adequação Curricular do curso de Pedagogia. 15/07/2009.

O programa se interliga como um todo nessa construção, que pôde ser entendida como um debate entre os pares ou até mesmo de forma impositiva legalmente no currículo. A disciplina entrar no 4º ano em substituição às disciplinas optativas indica uma substituição de atividades impostas por forças maiores, lembrando que esses anos de reformulações do currículo já estavam acontecendo. Por isso, é cada vez mais evidente a disputa de espaços no debate acadêmico curricular.

## SEÇÃO 4 – DAS FINALIDADES, SABERES E PRÁTICAS DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 4.1. EMENTAS E OBJETIVOS: AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Nesta seção, buscamos compreender as estratégias de ensino que se propuseram para as disciplinas em torno da Educação Especial. Quando analisamos um documento institucional, como o caso dos programas de disciplinas que serão abordados a seguir, desenha-se um norte para a condução em sala de aula, não o que necessariamente aconteceu em sala de aula.

Os programas de ensino das disciplinas escolares são ações também provocadas pela organização curricular, bem como pela realidade do trabalho e formação docente. Não nos cabe entender as práticas em sala de aula, pois essa proposta competiria a um outro tipo de metodologia e análise. Aqui, procuraremos compreender os princípios que norteavam o trabalho do professor em sala de aula na disciplina de Educação Especial, no curso de Pedagogia da UEL. Não investigaremos a personificação do professor em sala de aula, pois entendemos a necessidade de autonomia e metodologias para a condução da disciplina.

Como já exposto anteriormente, o programa de ensino de 1977 foi um indicativo da presença de uma disciplina voltada para a Educação Especial, contendo ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e referências bibliográficas. Os demais programas contêm essas informações, mas não de forma completa, prendem-se mais a objetivos e ementas, conforme veremos a seguir.

A disciplina Introdução à Pedagogia dos excepcionais apresenta a seguinte ementa:

Aspectos gerais da educação do excepcional. Conceito de excepcional. Classificação. Tipos de atendimento educacional. Princípios para a organização de classes especiais. Organização de currículos e programas. A habilitação profissional do excepcional. O problema dos pais. (PROGRAMA DE DISCIPLINA, 1977)<sup>5</sup>.

Observamos que a ementa fornece informações sobre o que a disciplina se propunha a explorar, primeiro, sobre os aspectos gerais buscando compreender o

---

<sup>5</sup> Trecho retirado do documento disponibilizado para a pesquisa: Programa de disciplina: "Introdução à Pedagogia do excepcional". UEL/1977.

sujeito, sem aprofundamentos em qualquer especificidade. Sem levar em conta que a educação especial possui uma variedade de aspectos a serem abordados, tendo em vista que atende as mais plurais pessoas, com suas especificidades, nesse sentido, cada pessoa é um universo particular e cabe a quem as atende conhecer como lidar com cada indivíduo.

Esses atendimentos, previstos nesse programa de disciplina, têm seu aspecto delimitado pela LDB de 1961, Art. 88: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Sendo assim, a educação especial deveria enquadrar-se em um sistema geral de educação de modo mais genérico, portanto, esses tipos de atendimento que o programa se propõe, não foram especificados, o que converge com o proposto na lei federal. Essa hesitação permanece na construção do projeto, pois ao se propor analisar os conteúdos programáticos constados nele, percebemos que não se desenvolve:

Unidade I:

- Aspectos gerais da Educação Especial;
- Histórico;
- Conceito e terminologia;
- Causas e incidência;

Unidade II:

- Classificação dos excepcionais;

Unidades III:

Excepcionais intelectuais:

- Superdotados;
- De aprendizagem lenta;
- Deficientes mentais educáveis;
- Deficientes mentais treináveis;
- Deficientes mentais dependentes;

Excepcionais do físico:

- Não sensoriais (motores)
- Sensoriais (deficientes visuais e deficientes auditivos)
- Crianças com problemas de percepção visual
- Crianças com problemas de psicomotricidade
- Crianças com problemas de fala
- Crianças com incapacidade múltiplas

Unidade III

- Tipos de atendimento educacional ao excepcional;

Unidade IV

- Princípios para organização de classes especiais

Unidade V

- Organização de currículo e programas

Unidade VI

- A habilitação profissional do excepcional

## Unidade VII

- O problema dos pais;
- Análise de atitudes dos pais;
- A importância do ambiente familiar;
- Planejamento de reuniões de pais orientadores.

(PROGRAMA DE DISCIPLINA, 1977).

Ao analisar esses conteúdos, entendemos que, primeiro, o foco direciona-se ao sujeito e procurando compreender quem é a pessoa com deficiência e, ao final nas unidades III, IV e V, a análise dessas classificações, previstas na LDB, todas dentro de um quadro geral. Assim, como conceituamos o excepcional Sasaki (2003), a disciplina propunha-se a tal, mas utilizando os autores e temáticas que estavam pautados no trabalho na época. Para assimilarmos melhor, o programa traz as referências:

- Crianças Excepcionais - Seus Problemas - Sua Educação - Lloyd M. Dunn / Livro Técnico S.A (2 vol)
- A Educação da Criança e do Jovem Excepcional - Cruickshank e Johnson (Globo)
- O Indivíduo Excepcional Capa comum – Charles W. Telford / James M. Sawrey (Zahar)
- Ensinando Crianças Excepcionais - Maria Therezinha de Carvalho Machado (Liv. José Olympio)
- Crianças Excepcionais e Sua Educação Familiar - Samuel A. Kirk e Outros (Fundo de cultura)
- Deficiência Mental - Stanislaw Krynski (Liv. Atheneu S.A)
- A Criança Excepcional - Joseph Roucek (Ibrasa)
- Distúrbios Neurológicos da Criança - Haim Grunspun (prociex)\*
- Distúrbios Psiquiátricos Da Criança - Grunspun Haim (prociex)\*
- O Aluno de Aprendizagem Lenta - W. B. Featherstone (Livro Técnico S.A.)
- Educação do aluno lento - George Orville Johnson (Bloch)
- A Criança Que Não Aprende - Emilio Mira y López (Mestre Jou)
- Como Educar uma Criança Deficiente Mental - Alfred Brauner (Pestalozzi)
- Aluno bem-dotado – Schefe, M. (Ao Livro Técnico)
- Fisioterapia na Paralisia Cerebral - Plínio Ribeiro Cardoso (Ed. Da USP)
- Alfabetização - Disfunções Psiconeurológicas - Ana Maria Poppovic (Vet, Ed. Psicopedagógica)
- Seu Filho Fala Bem? - Pedro Bloch (Bloch, Ed. S.A.)
- Manual para o Exame Psicológico da Criança - René Zazzo (Mestre Jou)
- Aprendendo a Aprender - Dorothy M. Simpson (Cultrix)
- Psicomotricidade - Dalila Molina de Costallat (Globo)
- Éducation psycho-motrice et arriération mentale - Louis Picq & Pierre Vayer (Edition Doins)
- Le Dialogue Corporel - Pierre Vayer (Edition Doins)

- Les Deficiences Intellectuelles Chez L'enfant – Kohler, C. (Presses Universitaires de France)
- Jeunes déficients mentaux – Kohler, C. (Charles Deseart, Ed.)
- L'enfant au cerveau blesse – Robaye-Geelen, F. (Charles Deseart, Ed.)
- Des Adolescentes dites débiles - Carmen Nobile e Henri Bissonnier (Editions Fleurs) (PROGRAMA DE DISCIPLINA, 1977).

Mediante a literatura apresentada, percebemos que existem livros técnicos para o trabalho e outros que ajudam a conceituar e entender quem é o sujeito com deficiência. As referências compostas por 26 trabalhos nacionais e internacionais visam atividades psicomotoras, de fala, trabalhos com psicólogos, ensino e aprendizagem, ou seja, vários pontos no quais não se especifica se existe um foco determinado em algum autor.

O referencial teórico proposto nos indica que disciplina propunha-se a ensinar. Ao olhar para autores com desenvolvimento técnico, entendemos um pouco do trato com as pessoas com deficiência, mas também se localizamos o trato com os pais, ou seja, de uma forma ampla, mas como dito, não especifica o que seria o trabalho. Toda essa atividade tem por base os ditos por Mazzotta (2011), na Lei nº 4024, de 20/12/1961, e nas adequações de Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Na sequência, as referências indicam que trabalhariam o conceito de “excepcional”, o que faz por ter as bases da disciplina, sendo o conceito de entendimento de quem é o sujeito e a sua conceituação, que indica a melhor forma para trabalhar com a pessoa com deficiência. Além disso, a ementa também indica os tipos de atendimento educacional, sendo primordial, como já dito, o conceito de entender quem é a pessoa com deficiência e saber atender dentro das suas necessidades. A partir do momento que o egresso do curso se deparasse em sua prática profissional com uma pessoa com deficiência, o que se esperaria dele seria que fosse capaz de compreender quem é o sujeito. Portanto, quando a proposta, desde os anos 1970, mostra-se com o intuito de entender quem é o sujeito, o currículo preocupou-se apenas em dar uma noção para os primeiros contatos para que não fosse algo inesperado.

Os próximos passos seriam os princípios para a organização das classes especiais, que até os dias atuais são alvos de preconceitos, pois existe uma cultura de que as classes especiais segregam as pessoas com deficiência. De fato, encaminhar pessoas com deficiência para estes locais, sem o conhecimento prévio,

com o intuito de não se responsabilizar, é visto como um despreparo. Então, cabe aos professores tomar as melhores decisões para com o aluno com deficiência.

Já os pais, entendemos que a ementa mostra-se ambígua, pois pode gerar um caminho para formar professores que saibam como tratar os pais, além de acolhê-los junto ao filho com deficiência.

Em algumas famílias com filhos com deficiência, alguns pais não têm o conhecimento para buscar atendimentos e muito menos de como lidar com essa situação. Pais que recebem um filho com alguma deficiência não estão preparados para esse momento, portanto, ao notar que consta um tópico que aborde esse problema, seria uma das causas fundamentais para o atendimento a pessoa com deficiência, dimensionando que o trabalho educacional seria uma das partes de um todo. Ao ler na ementa “problema dos pais” podemos pensar que seriam geradas estratégias para os pais trabalharem com seus filhos com deficiência, compreendendo a escola como um espaço de apoio e busca para as melhores formas de desenvolver a aprendizagem do estudante, mas não como solução mágica para todos os problemas.

O programa da disciplina de 1977 estabelece em seus objetivos:

Obter informações que possibilitem a identificação e o encaminhamento de crianças excepcionais a escolas ou classes especiais.

Obter informações que possibilitem ao Orientador Educacional conhecimentos básicos para a orientação vocacional de pessoas interessadas no trabalho com excepcionais. (PROGRAMA DE DISCIPLINA, 1977).

A finalidade da disciplina consistia em conhecer informações sobre as pessoas com deficiência que permitissem a identificação e o encaminhamento para as classes ou escolas especiais, possibilitando a ação educativa e considerando os conhecimentos básicos para a orientação das pessoas com deficiência. Como já dito, o melhor encaminhamento vai da orientação da qual o professor se prepara.

Ao identificar a pessoa com deficiência, deve-se ter a responsabilidade de saber de que modo aquele aluno terá suas especificidades atendidas. O currículo de 1977 deixa nítido que o trabalho perpassa pelas classes especiais a fim de ofertar um melhor encaminhamento aos sujeitos, entendendo que as questões particulares de cada um deveriam ser vistas e exploradas da melhor forma possível. Esse processo apresentado no plano de 1977 foi corroborado pela LDB de 1961.

Dentre os materiais pesquisados nos acervos da UEL, os arquivos dos anos 1990 não forneceram os programas de disciplina de Introdução à Educação Especial. Os próximos indícios são referentes às disciplinas de Educação e Diversidade I e II. A primeira ementa descreve:

Conceituação e caracterização da classe social, gênero, cultura, etnia, religião e o Plano nacional de Educação. Processo de discriminação, estigmatização e segregação das minorias excluídas socialmente. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais, caracterização das necessidades especiais. Metodologias de ensino específicas e adaptadas às necessidades educacionais especiais. Processo de desenvolvimento e aprendizagem do Plano Nacional da Educação. (CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, 2004)<sup>6</sup>.

No ano de 2004, a ementa da disciplina de Educação e Diversidade I abrange a discussão a respeito da Educação Especial, que se une à outra temática, a própria nomenclatura já se perde no nome da disciplina. Percebe-se uma preocupação com a interdisciplinaridade entre a disciplina da Educação Especial e temas relacionados à diversidade como educação inclusiva e debates a respeito da classe social, gênero, cultura, etnia e religião. A disciplina tomava um novo rumo e ganhava mais horas, agregando a chegada de 17h de atividades práticas, que se mesclavam a outros temas.

Não se sabe de fato, por esse estudo, como foi a condução em sala de aula desses temas, pois sabemos que há diferença nos encaminhamentos da ementa.

Observamos que o primeiro programa vem com a ideia de conceituar toda a questão de diversidade já citada no parágrafo acima, o processo de discriminação, estigmatização e segregação das minorias socialmente entendidas. Não que as pessoas com deficiência não encarem diariamente questões tais quais segregação e exclusões, mas o fato de juntar duas disciplinas (entendendo que mais para a frente essas disciplinas vão se tornar duas diferentes) faz com que o foco da disciplina fosse amplo, dificultando o tratamento de singularidades da Educação Especial como disciplina. Mais uma vez, percebemos que as disputas de poder em torno do currículo são evidenciadas nesses momentos.

Ao abordar os temas da Educação Especial, propõe-se a pensar sobre os paradigmas da inclusão e as implicações educacionais, que vão caracterizar o que chama de “necessidades especiais”, terminologia usada na época, e trabalhar com metodologias de ensino específicas e adaptadas para as “necessidades educativas

---

<sup>6</sup> Trecho retirado do documento disponibilizado para a pesquisa: Caracterização das atividades pedagógicas - “Educação e Diversidade I”. UEL/2004.

especiais”. Ressaltamos a mudança no intuito de distinguir as diferenças de cada pessoa, mesmo que realizado em uma disciplina conjunta, e ainda que o ensino para os profissionais da educação decorre do entendimento da necessidade de cada um, com metodologias de ensino adequadas as suas particularidades. Todo esse processo interligado com o PNE é descrito na ementa.

São dois objetivos gerais que acompanham a caracterização das atividades pedagógicas da disciplina Educação e Diversidade I, prescrita no PPC de 2004:

- Caracterizar a diversidade, identificando os mecanismos sociais que favorecem a sua exclusão;
- Identificar ou conhecer as: necessidades educacionais especiais; o processo de desenvolvimento e aprendizagem do Plano Nacional da Educação e as metodologias específicas de ensino adaptadas às necessidades especiais (Braille, LIBRAS, Sistema de comunicação alternativo e outras). (CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, 2004).

Observamos a divisão entre os objetivos, uma para cada disciplina. Eram duas disciplinas e tornaram-se uma só. A primeira entendendo o termo exclusão que é carregada nas pessoas com deficiência, mas não é um conceito fechado para a disciplina de Educação Especial. Já o segundo tópico aborda em específico as necessidades educacionais especiais, bem como o PNE e as metodologias adequadas. Há a presença do Braille, LIBRAS e Sistema de Comunicação Alternativo, cada um deles adequado à necessidade individual da pessoa com deficiência.

Como já visto, no ano de 2004, existia na esfera federal, leis que incentivavam a introdução do ensino de LIBRAS na educação, mas o curso de Pedagogia da UEL ainda não se concebia até então uma disciplina focada em LIBRAS, o que vai acontecer apenas nas próximas reformulações curriculares. Contudo, a aparição dentro da disciplina acontece de forma a entender que ela vem na disciplina para compreender que já existiam discussões e a disciplina promovia o debate dessa temática.

Dispondo como uma disciplina mista, os saberes da disciplina de Educação Especial aparecem entre outros saberes da educação inclusiva. De fato, a Educação Especial não deixou de ser discutida na formação de professores, mas perdeu espaço enquanto disciplina curricular. Por mais que exista um “ganho” de 17h de atividades práticas, não se sabe como foram as conduções em sala de aula. Consideramos que o desaparecimento da nomenclatura da disciplina Educação

Especial no PPC do ano de 2004, uma baixa no currículo que propõe-se a uma construção mais ampla.

A ementa da disciplina de Educação e Diversidade II não contém mais as horas práticas e, assim, é abordada em sua ementa:

Estratégias pedagógicas da inclusão no contexto escolar. A avaliação das Necessidades Educacionais Especiais. Organização de condições de ensino em salas de aulas inclusivas. Estimulação precoce. (CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, 2004).

À primeira vista, constatamos uma ementa mais sucinta, mais voltada para temas da Educação Especial. Primeiro, a ementa cita que deveria trabalhar com estratégias pedagógicas para a inclusão no contexto escolar, essas estratégias podem ser entendidas tanto para as causas sociais que a disciplina aborda quanto para as pessoas com deficiência. Já na avaliação que se propõe pesquisar, o programa diz que serão analisadas as necessidades de cada um, ou seja, não de forma geral, mas específica. Observamos também a presença de dois termos que chamam atenção: “salas de aulas inclusivas” e “estimulação precoce”.

Pensar em uma sala de aula inclusiva seria pensar que, de fato, as diversas inclusões que aparecem nos contextos escolares devem ser revistas. De que maneira essa inclusão aconteceria? A premissa de que se formam professores para atuarem com salas de aulas inclusivas indica que os formados precisariam desenvolver noções reais inclusão, nas quais o aluno com deficiência não estivesse unicamente presente pela sua presença por si só, mas que mergulhasse em todas as instâncias de sala de aula, com atividades e com todo o processo de socialização que se faz necessário. A escola cumpre um papel social importante na formação e a inclusão com responsabilidade se faz necessária. Nesse sentido, pensar em atividades de vida autônoma, visto que o atendimento para as pessoas com deficiência é propor autonomia; essa autonomia que se almeja perpassa por um preparo, preparo que deve ser estimulado com diversos tipos de socialização, sejam em compras, atividades ao ar livre, conversas com os outros, locomoções, entre outras atividades que sejam exercidas no cotidiano daquele aluno, visto que cada um tem suas especificidades. Portanto, quando se pensa no processo de socialização, também compreende o meio que ele está inserido com seus amigos, familiares e locais de atendimento, mas se desejamos uma autonomia a para pessoa com deficiência, deveria pensar-se nas diversas formas de inserção deste aluno na

sociedade. A escola cumpre um papel social importante na formação e a inclusão com responsabilidade se faz necessária.

A disciplina contava com dois objetivos gerais:

- Identificar e/ou organizar condições favorecedoras da inclusão da diversidade no contexto escolar;
- Sistematizar os procedimentos de avaliação das necessidades educacionais dos alunos P.N.E. com vistas a identificar as condições de ensino para sua inclusão. (CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, 2004).

Novamente, dois pontos distintos, que ficam ambíguos. O primeiro busca identificar e/ou organizar condições para a inclusão da diversidade. A palavra diversidade, em questão, torna-se ampla, pois pode atender a demanda das causas sociais da ementa, bem como a parte das pessoas com deficiência, pois é a diversidade como um todo e não voltada a um público específico. O primeiro ponto do objetivo geral dá a entender que se trata das causas sociais.

Já a segunda é interessante analisarmos mais uma vez a terminologia utilizada: Portador de Necessidade Especial (PNE), termo que também já caiu em desuso nos dias atuais, por se tratar de vocabulário “capacitista”<sup>7</sup>. O objetivo que se volta às pessoas com deficiência seria com intuito de identificar as condições de ensino para sua inclusão, em que observamos a palavra “inclusão” na ementa. Uma palavra que está presente em diversas instâncias, pois a inclusão pode até ser dita, mas se de fato acontece, não podemos afirmar. A ideia que o objetivo buscava era oferecer um norte para que fossem avaliados e que se identificassem as condições para a inclusão escolar.

Assim, nas duas disciplinas, de Educação e Diversidade I e II, percebemos que a ausência da nomenclatura voltada para a Educação Especial foi uma perda, mesmo que as ementas e os objetivos atendessem uma demanda ampla, visto que tratava-se de uma disciplina de formação de professores, que poderiam vir a atender pessoas com deficiência, apresentando uma dimensão de conteúdos específicos e voltados para cada necessidade. O que questionamos é que como a condução efetuou-se tendo em vista que foi uma disciplina dividida com outra disciplina e que

---

<sup>7</sup> Segundo Vendramin (2019, p. 17), capacitismo é a leitura que se faz a respeito de pessoas com deficiência, assumindo que a condição corporal destas é algo que, naturalmente, as define como menos capazes [...] Está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes serão conseqüentemente insuficientes, seja diminuindo seus direitos e mesmo o direito à vida em si, seja de maneira conceitual e estética, na realização de alguma tarefa específica, ou na determinação de que essas sejam pessoas naturalmente não saudáveis.

não manteve-se fiel às questões da Educação Especial, mas isso é um dos limites dessa pesquisa de mestrado.

A ementa que consta no programa de disciplina do ano de 2006, com o nome Educação Especial, é assim descrita:

Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais. Educação Especial nos diferentes níveis de ensino. Adaptações Curriculares. Estratégias pedagógicas favorecedoras da inclusão no contexto escolar. Avaliação das necessidades educacionais especiais no contexto educacional. (CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, 2006)<sup>8</sup>.

Nesse currículo, a proposta de disciplina apresentava além da caracterização que as demais também preconizavam, com a aparição da Educação Especial, nos diferentes níveis de ensino. Isto é, o aluno dependendo seu comprometimento, ainda poderia ser encaminhado para escolas especiais, mas havia a aparição deles em diferentes níveis de ensino, entendendo que a educação básica também deveria receber as pessoas com deficiência e não somente receber, mas atender e ensinar.

Segue nessa linha indicando adaptações no currículo e estratégias pedagógicas que efetivassem a inclusão do aluno no contexto escolar. A inclusão efetiva transcorreria da preparação de professores que fossem aptos a lidar com os alunos com deficiência, em todo o contexto escolar. A inclusão deveria acontecer de forma ampla em todas as esferas da escola.

Por fim, a ementa fecha-se com as avaliações das necessidades educacionais especiais, no contexto educacional, sendo um fator fundamental para professor e aluno nivelar os conhecimentos que seriam adquiridos. Foram três os objetivos gerais da disciplina em questão:

- Possibilitar reflexão acerca da caracterização das necessidades educacionais especiais.
- Analisar a educação especial nos diferentes níveis de ensino, compreendendo os processos nela envolvidos.
- Discutir estratégias de atuação do professor tanto na avaliação quanto no acompanhamento ao aluno com necessidades educacionais especiais. (CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, 2006).

Dentre os objetivos, destacam-se caracterização das necessidades educacionais especiais, a análise dos diferentes níveis de ensino e discussão das estratégias de atuação do professor. A atuação do professor deveria ser levada em consideração vide que, sendo a Pedagogia um curso de formação para magistério,

---

<sup>8</sup> Trecho retirado do documento disponibilizado para a pesquisa: Caracterização das atividades pedagógicas – Educação Especial. UEL/2006

seus egressos estariam em sala de aula, com os alunos (mas lembrando que a Pedagogia também forma os pedagogos que estariam na coordenação de escolas). Desse modo, ter dentro da disciplina um momento que conduzisse o estudante em formação de professor a adequar-se às diferenças que se apresentam na escola, seria de fundamental importância na sua formação profissional.

No ano de 2009, o currículo nos forneceu as ementas, mas sem os objetivos.

A ementa explicita:

Caracterização das necessidades educacionais especiais. Educação Especial nos diferentes níveis de ensino. Adaptações curriculares. Estratégias pedagógicas favorecedoras da inclusão no contexto escolar. Avaliação das necessidades educacionais especiais no contexto educacional (CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, 2009)<sup>9</sup>.

Logo, percebe-se que foi a mesma ementa do ano de 2006. Já na ementa do ano de 2019 consta que:

Processo histórico de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais (segregação, integração, inclusão). Políticas educacionais inclusivas. Caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais e o seu atendimento no contexto da escola inclusiva (CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS, 2019)<sup>10</sup>.

Houve uma mudança significativa desta para a última ementa, visto que abre com uma proposta inédita a de estudar os processos históricos de atendimento às pessoas com deficiência.

A construção desse trabalho evidencia a necessidade de uma construção histórica do conhecimento, acerca de um determinado tema, entendendo, aqui, a Educação Especial. Nesse momento, em que se deparam com a preocupação com esse processo é de pensarmos, porque a ementa somente após esses diversos anos se fez realmente presente com relação à Educação Especial voltada para o aluno com deficiência.

O ganho que existe quando o aluno compreende determinado percurso histórico e faz com que ele se amplie-se por meio do desenvolvimento de processos significativos e críticos sobre o assunto. Levando em consideração ainda as políticas educacionais inclusivas a fim de entender questões macro e micro quando pensamos na caracterização; as políticas educacionais são partes inerentes ao

---

<sup>9</sup> Trecho retirado do documento disponibilizado para a pesquisa: Caracterização das atividades pedagógicas – Educação Especial. UEL/2009

<sup>10</sup> Trecho retirado do documento disponibilizado para a pesquisa: Caracterização das atividades pedagógicas – Educação Especial. UEL/2019

processo, a construção dessas políticas é congruente dos processos educacionais, sendo que um se faz necessário ao outro.

Por fim, a ementa menciona sobre o contexto da escola inclusiva. O termo “escola inclusiva” aparece e vem na esteira do entendimento da construção de uma escola que se articula com a formação do professor. Dessa maneira, não cabe a uma disciplina em específico tornar aquele sujeito inclusivo, essa construção é ampla e complexa, pois a disciplina se faz necessária ao processo, porque dá luz a uma questão que por muitos poderia passar despercebida.

Não se pode banalizar o termo “inclusivo”, uma vez que ele é muito caro às pessoas que lutam por inclusão. Logo, quando pensamos na ementa sobre o contexto de uma escola inclusiva, refletimos sobre a escola como um todo, e não focamos apenas no profissional, o professor, posto que trata-se de um trabalho construído dia a dia na coletividade mobilizada pelos sujeitos da cultura escolar.

#### **4.2. DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRETENDIDA NO CURRÍCULO**

Uma das propostas de análise ao pensar sobre o currículo, conforme Goodson (1995), é compreender que o currículo provoca debates e gera discussões que são vistas para além dele mesmo. O currículo que outrora era um instrumento de ordem e sequenciação, no seu processo histórico, permeia hoje as bases da formação de uma sociedade. Dentre elas, podemos diagnosticar os objetivos que se pretendiam.

O currículo de 1991 apresenta três tópicos:

1. Formar o educador, com condições de assumir a tarefa de construir-se como pessoa, dotada de consciência política e capacidade crítica, para atuar de forma criativa e eficiente na realidade brasileira.
2. Melhorar e expandir a educação, através da formação, em curso de licenciatura, de profissionais competentes para atuarem no Ensino das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e também nas séries iniciais do 1º grau.
3. Possibilitar a realização de atividades inovadoras, que contribuam para a elevação do nível sócio-econômico-cultural da comunidade. (PPC, 1991, p. 09)

Para a construção desse currículo, foram levantados pontos-chave como a formação do educador, a expansão e melhoria da educação com foco em determinadas séries formadoras e a preocupação com a inovação no nível social, econômico e cultural do meio. Ora, se existem esses três pontos-chave, entende-se

que os professores que se objetivam em formar seriam aqueles comprometidos com a comunidade que o cerca e, por conseguinte, que gerassem frutos de suas formações no seu cotidiano de trabalho.

A possibilidade de elevação que se propõe no item 3 nos leva aos princípios norteadores do projeto político pedagógico do curso que vêm a seguir:

1. O futuro educador deve ser qualificado, ou seja, deve adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para garantir sua competência.
2. Deve ter uma sólida formação pedagógica, pela qual as atividades educativas possam superar os níveis do senso comum para se tornarem ações sistematizadas.
3. O curso deve propiciar o desenvolvimento da consciência crítica, com vistas a uma atividade intelectual transformadora, inserida na realidade externa. (PPC, 1991, p. 11).

São seis os princípios que constam no PPC e, nesses três primeiros, reforça-se o compromisso com uma formação sólida e crítica, que visa superar o senso comum. O currículo coloca-se como parte integrante da formação de um educador que, por sua vez, deve atender os anseios da comunidade. A garantia da competência dessa formação perpassa pelo papel fundamental da construção desse currículo. Para possibilitar, ao educador, essa postura, o currículo, como parte formativa, visa a consciência crítica não somente na localidade, mas também na realidade externa para que as ações sistematizadas apresentadas no item 2 como garantia do sucesso.

O item 4 oferta as bases comuns da formação:

[...] os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação e de uma parte diversificada, que proporcione conhecimentos e práticas direcionadas para cada área de formação. (PPC, 1991, p. 11).

Os fundamentos históricos são parte integrante desse processo de construção do educador, considerando o olhar para criticidade que a história propõe ao presente, o educador em formação se confrontaria com a ideia de ter domínio para as questões do passado que permeiam a atualidade em que ele está inserido. Entendendo o início dos 1990 como um momento de mudança, não somente na legislação federal, mas em âmbitos internacionais, ter a dimensão de como se daria a construção desse processo leva o educador a refletir o seu papel para sua localidade que se almeja no currículo.

Os itens 5 e 6 voltam-se para o caráter mais técnico, nos quais explicitam-se que o curso deixaria de oferecer as habilitações individuais e as ofertariam em duplas, sendo a comum “Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau”. Sendo as

principais competências expostas:

- a) Elaborar planos de ensino com objetivos operacionalmente definidos, tendo em vista a formação do futuro professor; b) Selecionar, adaptar e avaliar materiais instrucionais; c) Especificar, implementar e avaliar métodos e técnicas de ensino adequados; d) Atuar de forma integrada com os demais docentes, com vistas à formação do futuro professor; e) Favorecer o desenvolvimento da competência e da consciência crítica do futuro professor. (PPC, 1991, p. 10).

A concepção de formação do professor, nesse currículo, é a de um professor que atenderia as demandas de sua localidade, mas não ficaria preso ao ambiente escolar, ele deveria propiciar frutos a comunidade em que está inserido de forma crítica, construtiva e, sobretudo, o seu papel impactaria na formação dos alunos. Os princípios norteadores do PPC dão vazão à formação de um professor que atue nas diversas camadas e que atenda às necessidades da comunidade.

Para entender essas construções do processo histórico de formação dos professores no curso de Pedagogia, olhamos para o PPC de 2004, que estabelece por objetivo geral:

Formar o pedagogo com visão do trabalho docente e não docente para atuar em magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; e Orientação Educacional e Supervisão Escolar. (PPC, 2004, p. 08).

Percebemos nesse documento uma mudança na formação, podendo ver uma gama maior de expectativas na formação dos professores pedagogos. Nesse sentido, dava-se atenção à orientação e supervisão escolar, como parte integrante do trabalho do futuro pedagogo.

Os objetivos específicos são subdivididos em 11:

1. Inter-relacionar conhecimento, concepção de mundo, de ser humano e de organização social;
2. Vivenciar a interdisciplinaridade resultante da elaboração coletiva dos princípios teóricos-metodológicos norteadores dos conteúdos e atividades do curso;
3. Compreender Educação como prática social de caráter intrinsecamente humano;
4. Compreender a Educação Escolar como um processo intencional, formalmente sistematizado a partir das contribuições da Filosofia e das Ciências Humanas;
5. Compreender as representações e atuações educativas construídas ao longo do tempo;
6. Compreender a Escola intimamente relacionada com seu entorno social, pólo aglutinador, articulador, mantenedor e recriador de valores e práticas sociais características dos diversos grupos que constitui;
7. Reconhecer o movimento da cultura escolar existente nas esferas de organização administrativas, do racionalismo burocrático da informalidade e da diversidade;

8. Compreender currículo como processo através do qual os grupos sociais transmitem e reelaboram continuamente seus conhecimentos na prática de conservação e transformação da realidade;
9. Conceituar o currículo escolar como processo de seleção dos conhecimentos historicamente construídos, de transformação destes saberes em conteúdos escolas e de definição de metodologias e formas de avaliação.
10. Analisar a configuração educacional da atualidade;
11. Entender a formação docente como processo de profissionalização baseado em conhecimentos filosóficos e científicos. (PPC, 2004, p. 08).

Podemos identificar processos intrínsecos que se percebem na concepção das disciplinas, como a despeito da disciplina Educação Especial, no ano de 2004, em que perde a sua denominação no currículo e se redefine como “Educação e Diversidade I e II”. A disciplina se desmembra em duas, tem sua carga horária aumentada e sua ementa explícita que ela não se direciona somente às pessoas com deficiência, mas, sim, toma as bases da interdisciplinaridade e traz assuntos mais abertos, como questões raciais e de gênero, colocando tudo em uma mesma disciplina e tornando possível a interdisciplinaridade.

O terceiro inciso do Art. 59 do V capítulo da LDB 9394/96 traz “integração desses educandos nas classes comuns”. Esse é um dos princípios tanto de uma proposta de inclusão (mesmo que não se direcione via de fatos, os modos que ela se fará no dia a dia), como também a premissa de interdisciplinaridade, pois seria o momento em que diferentes mundos se cruzariam. A ideia de ter alunos com deficiência dentro das classes comuns é entendido como fundamental para o trabalho pedagógico inclusivo, pois as pessoas com deficiência em sala de aula geram visibilidade.

Quando se tem propostas exclusivas que buscam, unicamente, direcionar alunos com deficiência para espaços em que a inclusão não ocorre, há prejuízo de sociedade. Tais prejuízos que os alunos sofrem são em certos pontos irreversíveis. Logo, mostra-se necessário a presença dos alunos nas salas de aula comuns para o seu desenvolvimento não só educacional, mas também social. Corroboramos com o pensamento exposto por De Jesus e De Almeida (2015):

Concordamos que muitos fatores entram no jogo de construir processos mais inclusivos de educação. Dentre eles, queremos destacar a essencialidade dos processos de formação de profissionais da área da educação, para que a escola comum se configure como locus de inclusão, onde devem estar todos os alunos, independentemente de quaisquer condições cognitivas, físicas, sociais, econômicas, étnicas, de gênero e de idade. (DE JESUS & DE ALMEIDA, 2015, p. 03).

O que podemos diagnosticar, diante dos documentos, é a falta de espaço, com os temas da Educação Especial. Entendemos por meio desse estudo de mestrado que o currículo é uma ferramenta de disputa de poder, portanto, ao se lançar sob a análise desse conteúdo, percebemos que existem lacunas e perdas de espaço dos temas em debate.

O papel do currículo não se prende à interdisciplinaridade, em 2004, buscou-se concepções de mundo e de ser humano na sociedade, como se descreve no item 3: “Compreender Educação como prática social de caráter intrinsecamente humano”, ou seja, a valorização das questões acerca das práticas e das relações eram propostas no currículo, mas deixava a desejar no que diz respeito à oferta propriamente dita da disciplina Educação Especial.

Seguindo a análise do ano de 2004, temos o perfil do concluinte do curso:

O Curso de Pedagogia formará um profissional cuja base de atuação é a docência, pautada pela unidade teoria-prática, tendo a totalidade e a interdisciplinaridade como categorias privilegiadas. Curso de Pedagogia deve abranger a formação do (a) educador(a) num sentido amplo que contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não-formal. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a escola configura-se como instituição de atuação do docente, do orientador educacional e do supervisor escolar e, a segunda, cujo espaço de atuação são as instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade. Tendo como base da formação à docência, Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental constituem a habilitação. Comum a todos os Pedagogos. A partir deste núcleo as/os alunos/alunas escolherão mais uma habilitação: Magistério para Educação Infantil ou Orientação e Supervisão. (PPC, 2004, p. 09).

O que se pretendia era uma formação ampla e diversa, mas para tomar as bases foram desenhadas formas de privilegiar mais alguns temas em detrimento de outros. No ano de 2006, o perfil do concluinte foi assim apresentado:

O curso de pedagogia formará um profissional cuja de atuação é a docência, pautada pela unidade teoria-prática, tendo a totalidade e a interdisciplinaridade como categorias privilegiadas. O curso de pedagogia deve abranger a formação do (a) educador (a) num sentido amplo, que contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não-formal. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a instituição escolar configura-se como principal espaço do pedagogo e, a segunda, que apresenta como espaço de atuação as várias outras instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade. (PPC, 2006, p. 06).

Mantém-se a ideia da interdisciplinaridade no currículo, entretanto,

diretamente com a disciplina em voga da Educação Especial, ela volta a ser uma disciplina específica para a temática. A tentativa de forçar uma visão de disciplina ampla e que ampliasse as vertentes do ensino pode não ter gerado os impactos desejados.

O campo da Educação Especial é tensionado no Brasil há tempos, seja por debates que estimulem a relação público versus privado ou pelas formas de atendimento e, ainda, o modo como lidar com as pessoas com deficiência ao longo dos anos. Esse reflexo não é, apenas, uma mera reforma simplista, mas, sim, faz parte de um projeto maior, como os autores nos lembram:

É interessante destacar que há uma forte tensão atualmente entre a longa história da educação especial brasileira construída com base em acordos para investimento de recursos públicos nas iniciativas privadas de caráter filantrópico e as recomendações emanadas do Banco Mundial para a área da Educação Especial. Se por um lado, o ideário neoliberal incentiva a privatização dos serviços públicos, inclusive na área da educação, a UNESCO assevera que há razões de cunho educacional, social e econômico para se desenvolver um sistema educacional mais inclusivo. (DE LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 44).

Ao compreender que os tensionamentos são parte do processo de formação do campo da Educação Especial, ao longo dos anos, os PPCs da disciplina foram se alterando, bem como a construção da formação de professores, caminhando juntamente com as mudanças da sociedade. Esse é o ponto-chave para a transformação do currículo, percebendo que, nesse quesito, quando se lança a entender quem se deseja formar, pensa-se na articulação de diversos fatores e disputas que o campo atravessa em uma sociedade dinâmica. O currículo é lócus aglutinador dos processos e dos conflitos.

O currículo de 2009 buscou na formação um professor amplo, contemplando de forma mais geral, a educação formal e não formal:

O curso de pedagogia formará um profissional cuja base de atuação é magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para Educação Infantil; Gestão Pedagógica na Educação formal e não formal e Magistério das Matérias Pedagógicas. O curso de pedagogia deve abranger a formação do pedagogo num sentido amplo que contemple a educação formal, prioritariamente, e a educação não formal. A primeira entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a instituição escolar configura-se como principal espaço de atuação do pedagogo e, a segunda, que apresenta como espaço de atuação as várias outras instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade. (PPC, 2009, p. 14).

O currículo traz uma das principais atribuições do pedagogo que é a atuação no sistema de ensino, entendida nas práticas educativas na educação formal e não formal. Percebemos que os currículos visam formar esse profissional que estará apto para atender em todos os níveis e modalidades da educação. Todavia, questionamos a presença escassa de outras propostas diretas ligadas à Educação Especial para aprofundamento e fortalecimento da formação. O currículo se propõe a ofertar pelo menos um indício de trabalho formativo aos alunos do curso de Pedagogia, entretanto, não vemos a sua presença nas ementas e objetivos gerais de curso. O que se diagnostica é um processo transversal pelo qual se correlacionariam os saberes e práticas da formação de professores.

Assim, segue até o currículo de 2019:

Formar o profissional para atuar no Magistério da Educação Infantil dos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério das Matérias pedagógicas na Gestão Pedagógica da Educação Escolar e não Escolar. (PPC, 2019, p. 12).

A presença da disciplina em todos esses anos não negligencia a proposta em seu currículo, mas entendemos pelos objetivos vistos aqui que as propostas de trabalhos para com esses passam em segundo plano, ou seja, dentro das disciplinas. Ressaltamos a importância que a disciplina tem dentro do currículo e sua importância traz a base desse estudo. Ela se faz presente no currículo, seja como for, e permanece até os dias atuais, entendendo que o foco do programa possa não direcionar diretamente, entendendo que existam graduações específicas para a temática (fora da UEL), propor o debate no campo da Pedagogia é necessário e formador.

Aqui, ressaltamos a importância de estudar o porquê de escolher o curso de Pedagogia, sendo esse um curso formação de professores, que podem futuramente vir a atender ao público em debate. Não existe uma formação de graduação dentro da UEL que atenda diretamente a Educação Especial. Outros cursos de licenciatura recebem por força de lei a disciplina de LIBRAS, mas a Pedagogia resiste e tem por anos a Educação Especial como um tema que vive no currículo.

Onde enxergamos nessa seção os objetivos e o perfil formador do profissional que sai do curso de Pedagogia, vimos que ele não tem a intenção de forma direta o trabalho com o público da Educação Especial, mas de forma ampla, o currículo se preocupa em ofertar a disciplina para que os alunos tenham o contato e que a

questão tão cara da visibilidade não se perca.

As tensões percebidas por De Laplane, Caiado e Kassir (2016), não se restringem nos debates fora da universidade, ele é visível e provoca a importância desse trabalho, que é destacar como a trajetória de uma disciplina, que se molda, transforma e permanece é necessário ao currículo. Portanto, quando se pensa em uma disciplina escolar, ela não existe para cumprir uma lacuna, mas, sim, para propor debates necessários e que precisam de visibilidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação de mestrado foi sobre a trajetória histórica da disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia da UEL (1977-2019). Os primeiros indícios identificados nos documentos levantados nos arquivos da universidade (projetos pedagógicos de curso, readequações curriculares, legislações de curso e programas de ensino) indicam variadas formas como o currículo introduziu e abordou as questões da Educação Especial na formação de professores pedagogos ao longo dos anos.

Sob as lentes da História e da História da Educação, foi possível perceber a construção histórica, social e acadêmica de uma disciplina escolar (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1995; CUESTA FERNANDEZ, 1997; VIÑAO FRAGO, 2008). Quando pensamos no conceito de uma disciplina escolar com construção histórica não olhamos para algo estático, logo, a disciplina Educação Especial e o seu campo são mutáveis e passíveis das diversas mudanças de nomenclatura, formas de abordagem, de modos de aprendizagem, de concepções científicas, de se fazer política, de saberes/práticas e da realidade que se compreende o indivíduo em sociedade. Assim, ao investigar as experiências da disciplina Educação Especial nos currículos do curso de Pedagogia/UEL, diagnosticamos sua potencialidade, considerando a sua introdução, presença, permanência, legislações, saberes e práticas.

Um dos documentos mais antigos encontrado foi o programa de disciplina de 1977, intitulada Introdução à Pedagogia do excepcional, o que não significa que anteriormente foi inexistente a introdução e a presença da Educação Especial na formação de professores pedagogos na UEL, pois o curso de Pedagogia foi criado em 1962 e foi integrado à UEL tão logo ela se constituiu como instituição educativa universitária no alvorecer da década de 1970.

Com esse programa de ensino, entendemos que a Educação Especial na década de 1970 foi uma disciplina atrelada ao Departamento de Psicologia Educacional da UEL e nos documentos dos anos 1990 percebemos que ela estava situada no Departamento de Educação. Isso permitiu pensar a forma como a Educação Especial era vista nos anos 1970/80, dando enfoque maior para a questão do intelecto, situação constatada na ementa, nos conteúdos e nas bibliografias lançados no programa de ensino de 1977.

Sumariamente, no PPC de 1991, identificamos a presença da disciplina Introdução à Educação Especial compondo o eixo de conhecimento de Didática. No ano de 2004, um novo projeto de curso propôs os saberes e práticas da Educação Especial inseridos nas disciplinas de Educação e Diversidade I e II, ambas as disciplinas ligadas ao eixo intitulado de “Conhecimento e currículo”.

Nas organizações curriculares de 2006, 2009 e 2019, observamos a presença da disciplina denominada de Educação Especial vinculada ao eixo “Conhecimento, currículo e gestão”. Ainda, em 2009, identificamos também a presença da disciplina de LIBRAS.

De 1977 a 2019, as disciplinas ligadas ao campo da Educação Especial tiveram carga horária entre 50 e 75h e foram comumente ofertadas aos estudantes de 3º ano do curso de Pedagogia. O que representa tratar-se de uma disciplina compreendida como fundamento e síntese de conhecimentos teórico-prático para a atuação docente em diferentes níveis e modalidades de ensino.

As ementas e as finalidades das disciplinas propostas dão indícios do que, em específicos momentos, a sociedade esperava da formação de professores e das pessoas com deficiência, isto é, de uma Educação Especial mais voltada ao intelecto do que para a inserção de pessoas com deficiências na vida social e econômica. O estudo das diferentes deficiências foi, aos poucos, sendo praticado e, assim também, foi sendo posto em debate o modelo institucional que seria ideal para atendimento escolar das pessoas com deficiência: escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas, entre outros.

A história da disciplina de Educação Especial no curso de Pedagogia da UEL nos leva também a refletir sobre a especificidade de um campo no Brasil. O campo da Educação Especial é constituído por pessoas, instituições, valores, políticas, disputas de poder (MAZZOTTA, 2011; JANUZZI, 2012; DE LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016; RAFANTES, 2016; CELIO SOBRINHO; PANTALEÃO; DE JESUS, 2016; OLIVEIRA; 2021).

Desde o século XIX, o campo vem se constituindo. Durante a primeira metade do século XX, instituições hoje consolidadas começaram a ter maior espaço na sociedade e os cursos de formação de professores passaram a dar maior abertura aos saberes inerentes às pessoas com deficiência e no final do século XX e início do XXI foi possível observar debates em prol de uma Educação Especial mais inclusiva,

relacional, socializadora e integradora da diversidade social, em nome da construção de um sociedade mais plural, inclusiva e democrática que não segrega pessoas em “caixinhas herméticas”. Contudo, os debates permanecem acalorados, por vezes, com propostas controversas, como se vê no Decreto nº 10.502 de setembro de 2020, que: “Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

Ao debruçar os esforços da pesquisa sobre documentos institucionais, percebemos, junto às fontes pesquisadas, que essas contribuem e vem ao encontro dos teóricos que refletem suas finalidades e intencionalidades no currículo. A presente pesquisa contribui com o campo das disciplinas escolares, pois reverbera por meio da disciplina pesquisada que as ideias de solidificação e na metamorfose na compreensão do conceito de Educação Especial. Ao pesquisar sobre a temática da Educação Especial em um espaço que, primariamente (Pedagogia/UEL), entende-se que a contribuição se faz de forma a colaborar com demais pesquisas. Aqui, amplia-se o leque para futuros pesquisadores entrarem na pesquisa propondo investigações em campos aqui expostos, mas não explorados, como a pós-graduação, a disciplina de LIBRAS. Pensar que a pesquisa não se esgota, mas vem a contribuir a fim de dar visibilidade para as questões da Educação Especial. Pode-se propor futuramente olhar os documentos que não tem ligações diretas com a Educação Especial e ir além, propor uma metodologia diferente e abordar pela história oral os personagens que compuseram a construção do currículo ao longo do ano, como alguns nomes citados ao longo do trabalho.

O desenvolvimento da pesquisa passou por debates e discussões que culminaram com a presente escrita. Trabalhar com o currículo como feito aqui requer entender que é composto por pessoas que se empenharam pela manutenção do currículo. A existência da disciplina no currículo perpassa por professores que estão engajados trabalhando e fazendo a disciplina estar presente no currículo proposto. Nas discussões acerca da escrita dessa dissertação, foi debatido sobre essa questão, onde estão os sujeitos dos currículos?

Eles, sim, estão presentes, como a mencionada Rosa Maria Junqueira Scicchitano, que assina o programa de disciplina de 1977, mas não somente ela, outros nomes foram localizados na pesquisa deste trabalho, principalmente nos documentos sobre a criação do curso de pós-graduação em Educação Especial, que acontece nos anos 1980 na Universidade Estadual de Londrina. Porém, a

construção de uma pesquisa de mestrado precisa entender os seus limites e saber entender o que precisa ser feito no momento da pesquisa. Os sujeitos ausentes no texto não estão ausentes na construção do currículo, sendo cabível uma pesquisa direcionada ao ponto para propor novos levantamentos e pesquisas que fortaleçam o campo das disciplinas escolares e da Educação Especial.

Entender o limite direcionado à pesquisa não é confundir com o seu esgotamento, é saber e precisar o que foi delimitado na pesquisa como parte fundamental para o desenvolvimento, além disso, propor dentro dos limites os debates que levam a reflexão do objeto proposto. Portanto, a pesquisa se mostra satisfatória ao entender a construção da disciplina dentro do currículo de Pedagogia, entendendo que a sua permanência é parte fundamental da sua história.

Enfatizamos que esse não é um estudo fechado e é passivo de alterações dada a inserção de novos documentos que possam ser encontrados nos arquivos da UEL, mas para isso é necessário empenho e mergulho de quem se propor a atender a essas expectativas. Por fim, entender que a Educação Especial é um campo de estudo que necessita olhar para sempre atender aqueles que estão inseridos e cada dia mais buscar dar visibilidade e espaço ao debate. Ao se escrever acerca da temática, percebemos um movimento que se difere e transforma; ao imergir e escrever, sabemos do que trata de pessoas que necessitam de autonomia e direcionamento, o diálogo não somente com público, mas com a família das pessoas com deficiência, é necessário a quem escreve. Aqui, não foi diferente, ter zelo e saber que essa pluralidade de pessoas e deficiências precisam cada uma de atenção e que essas sejam percebidas na sociedade. Ter a Educação Especial como uma das temáticas, permite olhar para si e ter atitudes diárias de enfrentamento e acolhimento para com o próximo. Não se trata da escrita pela escrita, mas, sim, de ser empáticos e saber que sua pesquisa contribui para que cada dia mais possam ter seu espaço na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos de Almeida Prado. Uso e mau uso dos arquivos. **Fontes históricas**, Carla Bassanezi Pinsky, (organizadora). São Paulo: Contexto, 2005.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história**; ou O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 07/12/2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 07/12/2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho - Federal De Educação: **Assunto solicita revisão do parecer CFE 2127/78**. Relator: Sr. Cons. Sydnei Lima Santos. Aprovado em: 01/12/1992. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd003520.pdf>> acesso em: 07/12/2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 07/12/2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)> Acesso em: 07/12/2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso em: 07/12/2021.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146, de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 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: 18/05/2022.

\_\_\_\_\_. Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)> Acesso em: 18/05/2022.

\_\_\_\_\_. São Paulo (Estado). Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Memorial da Inclusão. **30 anos do AIPD**: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. / Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011. 412 p.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUESTA FERNANDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la Historia. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997, versão digital 2009.

DE JESUS, Denise Meyrelles; PANTALEÃO, Edson; DE ALMEIDA, Mariangela Lima. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial**: Políticas locais para a inclusão escolar. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 23, p. 1-20, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Ministério da Educação. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 07/12/2021.

DE LAPLANE, Adriana Lia Frizman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016.

FAVARO, Marta Regina Gimenez. **Ensino de História da Educação no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE). 2011.

FAVARO, Marta Regina Gimenez; ABBUD, Maria Luiza Macedo. Organização curricular do curso de Pedagogia – 50 anos de história. In: ABBUD, Maria Luiza Macedo; FAVARO, Marta Regina Gimenez; JUNIOR, Celso Luiz; IVASHITA, Simone Burioli; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano (Orgs.). **50 anos da Pedagogia**: da faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012). Londrina: UEL, p.23-44, 2012.

FRAGO, Antonio Viñao. **História das Disciplinas Escolares**. Revista Brasileira de História da Educação. N. 18, p.174-216, 2008.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. Do espaço escolar e da escola como lugar propostas e questões. In: **Currículo Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 59-139, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15ª ed. Atualizada e ampliada Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

\_\_\_\_\_. **La construcción social del curriculum: posibilidad y âmbitos de investigación de la historia del curriculum**. Revista de Educación. N. 295(I), p. 7-37, 1995.

JANUZZI, Gilberta. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 25, n. 3, 2004.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, p.107-122, 2011.

MARQUEZINE, Maria Cristina. História do curso de especialização em educação especial. In: **50 anos da Pedagogia: da faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012)**. Londrina: UEL, p.263-278, 2012.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas** – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Humberto de; MACHADO, Sídio. **A formação histórica da educação para cegos no Brasil: uma análise contextualizada das leis do Império à República**. 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. 2017.

MORENO, Nádina Aparecida. Apresentação. In: ABBUD, Maria Luiza Macedo; FAVARO, Marta Regina Gimenez; JUNIOR, Celso Luiz; IVASHITA, Simone Burioli; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano (Orgs.). **50 anos da Pedagogia: da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012)**. Londrina: UEL, 2012, p.13-14.

OLIVEIRA, G. M.; CÉLIO SOBRINHO, R. Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. **Revista Financiamento da Educação - FINEDUCA**, v. 10, p. 1-18, 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Normas para a Educação Especial no sistema de ensino**. Deliberação 020/86. 21/11/1986. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/1986/Del\\_20\\_86.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/1986/Del_20_86.pdf)> Acesso em: 07/12/2021

RAFANTE, Heulalia Charalo. **História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 149-161, 2016.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. **Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”**: uma análise do trabalho como princípio educativo. Revista HISTEDBR On-line, v. 9, n. 33, p. 228-252, 2009.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A escola como Laboratório (cap.09). In: **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. (BENCOSTTA,

Marcus Levy Albino) Cortez Editora, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano, v. 5, p. 6-9, 2003.

SOBRINHO, Célio Reginaldo; PANTALEÃO, Edson Alves; DE JESUS, Denise Meyrelles. Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de educação especial de três municípios capixabas. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 19, p. 206-225, 2016.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, v. 31, p. 391-408, 2005.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, Unicef, Pnud, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 07/12/2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (PR). Programa de disciplina. **Introdução à Pedagogia do excepcional**. Documento disponível no Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL), 1977. Disponibilizado de forma digital em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Desdobramentos de matérias do currículo mínimo**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 1991, p.12. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Seriação estabelecida das disciplinas do currículo pleno**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 1991, p.14. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Disciplinas do currículo mínimo**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 1991, p.59 e 31. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Objetivos do curso**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 1991, p.09. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Perfil do profissional que pretende formar**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 1991, p.10. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Princípios norteadores do Projeto Pedagógico do curso**. Documento disponível na Pró-

Reitoria de Graduação (PROGRAD), 1991, p.11. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Objetivos do Projeto Político-Pedagógico**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 2004, p.08. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Perfil do concluinte do curso**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 2004, p.09. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Educação e Diversidade I**. Caracterização das atividades pedagógicas. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 2004, p.14. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Educação e Diversidade II**. Caracterização das atividades pedagógicas. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 2004, p.15. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Perfil do concluinte do curso**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 2006, p.06. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Carga horária docente necessária para implementação do projeto político pedagógico**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 2006, p.77. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. **OF. COL. PED. N° 02612009** - solicita parecer sobre a proposta em anexo, se esta se caracteriza como adequação ou reformulação curricular. Documento disponível no Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL), 2009. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. **OF, COL. PEO. N° 03112009** - proposta de adequação curricular do curso de Pedagogia. Documento disponível no Sistema de Arquivos da UEL (SAUEL), 2009. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Perfil acadêmico e profissional almejado**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 2009, p.14. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Caracterização das atividades acadêmicas da matriz curricular**. Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 2009, p.15. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Perfil do**

**concluinte do curso.** Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 2006, p.77. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Projeto de ensino. **Objetivos do curso.** Documento disponível na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), 2019, p.12. Disponibilizado e digitalizado em outubro de 2019.

VENDRAMIN, Carla. **Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo.** Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos, 2019.

## ANEXOS

ANEXO A – Programa de disciplina: Introdução a Pedagogia dos excepcionais  
- 1977

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO: Psicologia Educacional e Orientação Educativa

PROFESSOR: Mesa Maria Junqueira Seismitano

NORMAS: 10.06 Curso: Orientação Educacional

| CÓDIGO        | DISCIPLINA                                   | PRÉ-REQUISITOS: |
|---------------|--|-----------------|
| <u>10ED07</u> | <u>Introdução à Pedagogia do Excepcional</u> |                 |

CRÉDITOS: \_\_\_\_\_ CARGA HORÁRIA: \_\_\_\_\_

E M E N T A

Aspectos gerais da educação do excepcional. Conceito de excepcional. Classificação. Tipos de atendimento educacional. Princípios para a organização de classes especiais. Organização de currículos e programas. A habilitação profissional do excepcional. O problema dos pais.

O B J E T I V O S

- obter informações que possibilitem a identificação e o encaminhamento de crianças excepcionais a escolas ou classes especiais.
- obter informações que possibilitem ao Orientador Educacional conhecimentos básicos para a orientação vocacional de pessoas interessadas no trabalho com excepcionais

|  |                |
|--|----------------|
| LONDRINA, <u>3</u> DE <u>abril</u> DE 19 | COLEGIADO:     |
| CHEFE DO DEPTO: <u>afalio</u>            | VISTO DO COOR: |

| UNID. | S.UNID. | CONTEÚDO PROGRAMÁTICO   |
|-------|---------|---|
| I     |         | -Aspectos gerais da Educação Especial   |
|       | 1       | Histórico   |
|       | 2       | Conceito e terminologia   |
|       | 3       | Causas e incidência   |
| II    |         | -Classificação dos excepcionais   |
|       | 1       | Excepcionais intelectuais:<br>. superdotados<br>. de aprendizagem lenta<br>. deficientes mentais educáveis<br>. deficientes mentais treináveis<br>. deficientes mentais dependentes |
|       | 2       | Excepcionais de físico:<br>. não sensoriais (motoras)<br>. sensoriais (defic. visuais, defic. auditivas)  |
|       | 3       | Excepcionais de comportamento:<br>. crianças com distúrbios emocionais<br>. crianças com desajustes sociais   |
|       | 4       | Crianças com problemas de percepção visual  |
|       | 5       | Crianças com problemas de psicomotricidade  |
|       | 6       | Crianças com problemas de fala  |
|       | 7       | Crianças com incapacidades múltiplas  |
| III   |         | -Tipos de atendimento educacional aos excepcionais  |
| IV    |         | -Princípios para a organização de classes especiais   |
| V     |         | -Organização de Currículos e Programas  |
| VI    |         | -A habilitação profissional do excepcional  |
| VII   |         | -O problema dos pais  |
|       | 1       | Análise de atitudes dos pais  |
|       | 2       | A importância do ambiente familiar  |
|       | 3       | Planejamento de reuniões de pais e orientadores   |

M E T O D O L O G I A

aula expositiva  
trabalho em grupo  
estudo dirigido de textos

A V A L I A Ç Ã O

Seminário  
Prova escrita

| BIBLIOGRAFIA                      |   |                                 |
|-----------------------------------|---|---------------------------------|
| AUTOR                             | TÍTULO  | EDITORA                         |
| Runn, Lloyd E.                    | CRIANÇAS EXCEPCIONAIS, seus problemas, sua educação | As Livres Técnicas S.A. (2 vol) |
| Gruickshank, W.M. & Johnson, G.O. | A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DO JOVEN EXCEPCIONAL        | Globo                           |
| Telford, G. & Sauer, J.M.         | O INDIVÍDUO EXCEPCIONAL                             | Zahar                           |
| Machado, M.T.C. & Almeida, N.C.O. | ENSINANDO CRIANÇAS EXCEPCIONAIS                     | Liv. José Olímpio               |
| Kirk, S., Karnes, M., Kirk, W.    | CRIANÇAS EXCEPCIONAIS E SUA EDUCAÇÃO FAMILIAR       | Fundo de Cultura                |
| Kryski, S.                        | DEFICIÊNCIA MENTAL                                  | Liv. Atheneu S.A.               |
| Roucek, J.                        | A CRIANÇA EXCEPCIONAL                               | IBRASA                          |
| Grunepp, H.                       | EXISTÊNCIAS NEUROLÓGICAS DA CRIANÇA                 | Prociens                        |
| Grunepp, H.                       | EXISTÊNCIAS PSICOLÓGICAS DA CRIANÇA                 | Prociens                        |
| Featherstone, W.B.                | O ALUNO DE APRENDIZAGEM LENTA                       | As Livres Técnicas S.A.         |
| Johnson, G.O.                     | EDUCAÇÃO DO ALUNO LENTO                             | Eloch                           |
| Lopez, M. Mira y                  | A CRIANÇA QUE NÃO APRENDE                           | Mestre Jou                      |
| Brouner, A. & Brouner, F.         | COMO ENCONTRAR UMA CRIANÇA DEFICIENTE MENTAL        | Pestalozzi                      |
| Schefe, M.                        | O ALUNO BEM-DOTADO                                  | As Livres Técnicas S.A.         |
| Cardoso, P.R.                     | FISIOTERAPIA NA PARALISIA CEREBRAL                  | Ed. da USP                      |
| Poggiovic, A.M.                   | ALFABETIZAÇÃO, DISFONIA                             |                                 |

| BIBLIOGRAFIA               |   |                                  |
|----------------------------|---|----------------------------------|
| AUTOR                      | TÍTULO  | EDITORA                          |
| Peppovic, A.M.             | ALFABETIZAÇÃO, DIFERENÇAS PSICOPEDAGÓGICAS        | Vator, Ed. Psicopedagógica       |
| Bloch, Pedro               | SEU FILHO PARA BEM?                               | Bloch, Ed. S.A.                  |
| Zazzo, N.                  | MANUAL PARA O EXAME Y PSICOLÓGICO DA CRIANÇA      | Master Jou                       |
| Simpson, D.M.              | LEARNING TO LEARN                                 | Cultrix                          |
| Cocchiaro, D.M.            | PSICOPATIA  | Globo                            |
| Picq, L. & Vayer, P.       | ÉDUCATION PSYCHO-MOTRICE ET ARRÉRIÉRATION MENTALE | Doain, Ed.                       |
| Vayer, P.                  | LE DIALOGUE CORPOREL                              | Éditions Doain                   |
| Grusset, A.                | L'ENFANT ÉPILEPTIQUE                              | Presses Universitaires de France |
| Kohler, C.                 | LES DÉFICIENCES INTELLECTUELLES CHEZ L'ENFANT     | Presses Universitaires de France |
| Kohler, C.                 | JEUNES DÉFICIENTS MENTALS                         | Charles Dessart, Ed.             |
| Bohays-Goclan, F.          | L'ENFANT AU CERVEAU BLESSÉ                        | Charles Dessart, Ed.             |
| Nobile, G. & Binconier, H. | DES ADOLESCENTES DITES "DÉRILES"                  | Éditions Fleurs                  |

## ANEXO B – Grade curricular: Introdução à Educação Especial - 1991

|      |      | UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRENA<br>COORDENADORIA DE ASSUNTOS DE ENSINO DE GRADUAÇÃO |   | Proc. n.    | Fls.             |               |      |       |     |
|------|------|---|---|-------------|------------------|---------------|------|-------|-----|
|      |      | SÉRIÇÃO ESTABELECIDAS DAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PLENO                              |   | Rubrica     | Formulário n. 11 |               |      |       |     |
| SER. | DEP. | CÓDIGO  | NOME DA DISCIPLINA  | CAT/DEPEND. |                  | CARGA HORÁRIA |      |       |     |
|      |      |   |   | ESSENC      | DEPEN            | SEMANAL       |      |       |     |
|      |      |   |   | TEOR.       | PRAT.            | TOTAL         | SEM. | ANUAL |     |
| 1a.  | EDU  |   | História da Educação I  |             |                  | 4             | 0    | 4     | 136 |
| 1a.  | EDU  |   | Filosofia da Educação I   |             |                  | 4             | 0    | 4     | 136 |
| 1a.  | EDU  |   | Psicologia da Educação I  |             |                  | 4             | 0    | 4     | 136 |
| 1a.  | SOC  |   | Sociologia Geral e da Educação                                  |             |                  | 4             | 0    | 4     | 136 |
| 1a.  | SOC  |   | Pesquisa Educacional I  |             |                  | 2             | 0    | 2     | 68  |
| 1a.  | SOC  |   | Estudo de Problemas Brasileiros                                 |             |                  | 2             | 0    | 2     | 34  |
| 2a.  | EDU  |   | Didática I  |             |                  | 4             | 0    | 4     | 136 |
| 2a.  | EDU  |   | História da Educação II   |             |                  | 4             | 0    | 4     | 136 |
| 2a.  | EDU  |   | Filosofia da Educação II  |             |                  | 4             | 0    | 4     | 136 |
| 2a.  | EDU  |   | Psicologia da Educação II                                       |             |                  | 4             | 0    | 4     | 136 |
| 2a.  | SOC  |   | Sociologia da Educação  |             |                  | 2             | 0    | 2     | 68  |
| 2a.  | SOC  |   | Pesquisa Educacional II   |             |                  | 2             | 0    | 2     | 68  |
| 3a.  | EDU  |   | Metodologia do Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental |             |                  | 6             | 0    | 6     | 204 |
| 3a.  | EDU  |   | Fundamentos da Alfabetização                                    |             |                  | 2             | 0    | 2     | 68  |
| 3a.  | EDU  |   | Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio B       |             |                  | 2             | 0    | 2     | 68  |
| 3a.  | EDU  |   | Didática II   |             |                  | 2             | 0    | 2     | 68  |
| 3a.  | EDU  |   | Prática de Ensino de 1º Grau; Estágio SUPERV.                   | X           |                  | 0             | 3    | 3     | 102 |
| 3a.  | EDU  |   | Introdução à Educação Especial                                  |             |                  | 2             | 0    | 2     | 68  |
| 3a.  | EDU  |   | Fundamentos da Educação Pré-Escolar                             |             |                  | 2             | 0    | 2     | 68  |
| 3a.  | EDU  |   | Processo de Construção da Escrita                               |             |                  | 2             | 0    | 2     | 68  |
| 3a.  | EDU  |   | (Disciplina Especial)   |             |                  | 2             | 0    | 2     | 68  |

## ANEXO C – caracterização das atividades pedagógicas: Educação e Diversidade I - 2004

f. 15  
6

14

|  |  |  |                |
|--|--|--|----------------|
| <b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA</b><br><b>PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO</b>   |  |  |                |
| <b>CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS</b>   |  |  | Item<br>n.º 08 |
| <b>Denominação: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE I</b>   |  |  |                |
| <b>Eixo de conhecimento: Conhecimento e Currículo</b>  |  |  |                |
| <b>Depto(s) ou Colegiado(s) de Curso responsável(ais):</b>   |  | <b>Visto do Coordenador ou Chefe</b>                                   |                |
| Colegiado do Curso de Pedagogia  |  | <i>Gilmar A. Altan</i>   |                |
| Departamento de Educação   |  | Prof. Gilmar Aparecido Altan<br>Chefe do Deptº de Educação<br>DECA/UEL |                |
| <b>Forma de Oferta: (X) Anual</b>  |  |  |                |
| <b>Modalidade curricular: (X) Obrigatória</b>  |  |  |                |
| <b>Caráter da Carga Horária da Atividade:</b>  |  | <b>Teórica</b>   | <b>Prática</b> |
|  |  | 51   | 17             |
|  |  | <b>Total</b>   |                |
|  |  | 68   |                |
| <b>Ementa</b><br>Conceituação e caracterização da classe social, gênero, cultura, etnia, religião e o Plano Nacional da Educação. Processo de discriminação, estigmatização e segregação das minorias excluídas socialmente. Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais, caracterização das Necessidades Educacionais especiais. Metodologias de ensino específicas adaptadas às necessidades educacionais especiais. Processo de desenvolvimento e aprendizagem do Plano Nacional da Educação. |  |  |                |
| <b>Forma de desenvolvimento da atividade</b><br>DISCIPLINA   |  |  |                |
| <b>Objetivos Gerais</b>  |  |  |                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a diversidade, identificando os mecanismos sociais que favorecem a sua exclusão.</li> <li>• Identificar ou conhecer as: necessidades educacionais especiais; o processo de desenvolvimento e aprendizagem do Plano Nacional da Educação e as metodologias específicas de ensino adaptadas às necessidades educacionais especiais (Braille, LIBRAS, Sistema de Comunicação Alternativo e outras).</li> </ul>  |  |  |                |

## ANEXO D – caracterização das atividades pedagógicas: Educação e Diversidade II - 2004

|   |   |                    |
|---|---|--------------------|
| UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA<br>PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  |   | 15                 |
| <b>CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS</b>  |   | Item<br>n.º 08     |
| Denominação: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE II  |   |                    |
| Eixo de conhecimento: Conhecimento e Currículo  |   |                    |
| Depto(s) ou Colegiado(s) de Curso responsável(eis):   | Visto do Coordenador ou Chefe                                 |                    |
| Colegiado do Curso de Pedagogia   | <i>[Assinatura]</i><br>Chefe do Deptº de Educação<br>DCEA/UEL |                    |
| Departamento de Educação  |   |                    |
| Forma de Oferta: <input checked="" type="checkbox"/> Anual – Habilitação em Magistério da Educação Infantil e <input checked="" type="checkbox"/> Semestral – Habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar  |   |                    |
| Modalidade curricular: <input checked="" type="checkbox"/> Obrigatória  |   |                    |
| Caráter da Carga Horária da Atividade:  | Teórica   | Prática      Total |
|   | 68  | 68                 |
| <b>Ementa</b>   |   |                    |
| Estratégias pedagógicas favorecedoras da inclusão no contexto escolar. Avaliação das Necessidades Educacionais Especiais. Organização de condições de ensino em salas de aulas inclusivas. Estimulação precoce.   |   |                    |
| <b>Forma de desenvolvimento da atividade</b>  |   |                    |
| DISCIPLINA  |   |                    |
| <b>Objetivos Gerais</b>   |   |                    |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e/ou organizar condições favorecedoras da inclusão da diversidade no contexto escolar.</li> <li>• Sistematizar os procedimentos de avaliação das necessidades educacionais dos alunos P.N.E. com vistas a identificar as condições de ensino para sua inclusão.</li> </ul> |   |                    |

## E- caracterização das atividades pedagógicas: Educação Especial – 2006

|  |  |  |                                |   |
|--|--|--|--------------------------------|---|
| UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA<br>PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO   |  |  |                                |  |
| <b>CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS</b>  |  |  | Item                           |   |
| n.º 08   |  |  |                                |   |
| Denominação: EDUCAÇÃO ESPECIAL   |  |  |                                |   |
| Eixo de conhecimento: Conhecimento, Currículo e Gestão   |  |  |                                |   |
| Depto(s) responsável(eis):   | Concordância do Departamento quanto:                                 |  | Visto do Chefe de Departamento |   |
|  | ao mérito  | à carga horária  |                                |   |
| Educação   | <input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | <input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | <i>[assinatura]</i>            |   |
|  | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não            | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não            |                                |   |
| Forma de Oferta: (X) Semestral   |  |  |                                |   |
| Modalidade curricular: (X) Obrigatória   |  |  |                                |   |
| Caráter da Carga Horária da Atividade:   | Teórica  | Prática  | Total                          |   |
|  | 68   |  | 68                             |   |
| <b>Ementa</b>  |  |  |                                |   |
| Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais. Educação Especial nos diferentes níveis de ensino. Adaptações Curriculares. Estratégias pedagógicas favorecedoras da inclusão no contexto escolar. Avaliação das necessidades educacionais especiais no contexto educacional.  |  |  |                                |   |
| <b>Forma de desenvolvimento da atividade</b>   |  |  |                                |   |
| DISCIPLINA   |  |  |                                |   |
| <b>Objetivos Gerais</b>  |  |  |                                |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar reflexão acerca da caracterização das necessidades educacionais especiais.</li> <li>• Analisar a educação especial nos diferentes níveis de ensino, compreendendo os processos nela envolvidos.</li> <li>• Discutir estratégias de atuação do professor tanto na avaliação quanto no acompanhamento ao aluno com necessidades educacionais especiais.</li> </ul> |  |  |                                |   |

## F- caracterização das atividades pedagógicas: Educação Especial – 2009

| UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA<br>PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO   |   |   |   | UEL<br>FOLHA N.<br>4470<br>PROFESSOR(A)                   |  |  |
|--|---|---|---|---|--|--|
| <b>CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES ACADÊMICAS</b>  |   |   |   |   | Item<br>n.º 14   |  |
| Denominação: EDUCAÇÃO ESPECIAL - 3ª série  |   |   |   |   |  |  |
| Eixo de conhecimento: Conhecimento, Currículo e Gestão   |   |   |   |   |  |  |
| Depto(s) responsável(eis):   | Concordância do Departamento quanto:                      |   |   |   | Visto do Chefe de Departamento                                       |  |
|  | ao mérito   |   | à carga horária   |   |  |  |
| Educação   | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | Profª Ednéia Consolin Poli<br>Chefe do Deptº de Educação<br>CECA/UEL |  |
|  | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não |  |  |
| Forma de Oferta: (X) Semestral / 2º semestre   |   |   |   |   |  |  |
| Modalidade curricular: (X) Obrigatória   |   |   |   |   |  |  |
| Caráter da Carga Horária da Atividade:   |   |   | Teórica   | Prática   | Total  |  |
|  |   |   | 72  |   | 72   |  |
| Ementa   |   |   |   |   |  |  |
| Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais. Educação Especial nos diferentes níveis de ensino. Adaptações Curriculares. Estratégias pedagógicas favorecedoras da inclusão no contexto escolar. Avaliação das necessidades educacionais especiais no contexto educacional.  |   |   |   |   |  |  |
| Forma de desenvolvimento da atividade  |   |   |   |   |  |  |
| DISCIPLINA   |   |   |   |   |  |  |
| Objetivos Gerais   |   |   |   |   |  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar reflexão acerca da caracterização das necessidades educacionais especiais.</li> <li>• Analisar a educação especial nos diferentes níveis de ensino, compreendendo os processos nela envolvidos.</li> <li>• Discutir estratégias de atuação do professor tanto na avaliação quanto no acompanhamento ao aluno com necessidades educacionais especiais.</li> </ul> |   |   |   |   |  |  |