

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

CAMPUS SÃO PAULO

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM ÊNFASE
NO ENSINO SUPERIOR

BRUNA APARECIDA LOPES CATARINO

**UM OLHAR POLÍTICO SOBRE A TEMÁTICA INCLUSIVA NAS IES PRIVADAS
DA CIDADE DE SÃO PAULO**

SÃO PAULO 2019

BRUNA APARECIDA LOPES CATARINO

**UM OLHAR POLÍTICO SOBRE A TEMÁTICA INCLUSIVA NAS IES PRIVADAS
DA CIDADE DE SÃO PAULO**

Monografia apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucineide Machado Pinheiro

SÃO PAULO 2019

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

c357o	<p>Catarino, Bruna Aparecida Lopes Um olhar político sobre a temática inclusiva nas IES privadas da cidade de São Paulo / Bruna Aparecida Lopes Catarino. São Paulo: [s.n.], 2019. 107 f.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Lucineide Machado Pinheiro</p> <p style="text-align: center;">Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2019.</p> <p style="text-align: center;">1. Inclusão. 2. Educação Inclusiva. 3. Diferenças Intelectuais. 4. Formação de Professores. 5. Ensino Superior. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.</p>
-------	--

CDD 378

CATARINO, B. A. L. Monografia de conclusão de curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior, do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São Paulo. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucineide Machado Pinheiro.

Aprovado em _____ de _____ de _____ pela Banca Examinadora constituída pelos membros:

Prof.^a Dr.^a Lucineide Machado Pinheiro
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP-SPO

Prof.^a M.^a Vivian Renate Valente
Instituição: Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

Todo esse esforço físico, mental e emocional dedico à minha filha Hinata (meu lugar ensolarado) e a todos os meus alunos, especialmente, Amanda, Eduardo, Guilherme e Thaís, por terem sido, além de grandes desafios nessa vida docente, exemplos díspares de carinho e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, mulher guerreira, que muitas vezes mesmo sem compreender a minha dedicação a pesquisa e a docência nunca deixou de me apoiar de todas as formas e sem quem esse trabalho não seria possível e a toda minha família.

A minha orientadora Lucineide Machado Pinheiro, não só por toda a contribuição intelectual, mas por toda compreensão, paciência e dedicação ao trabalho em horas não muito justas, por me impedir de desistir e me acompanhar nesse ano tão difícil, tanto para mim quanto para todos que lutam por uma educação pública, inclusiva, de qualidade e por uma sociedade mais justa.

A professora Alda Roberta Torres pela atenção especial, por possibilitar os meus primeiros passos nessa pesquisa, por todas as aulas reflexivas e por ser um exemplo de ética e luta.

Também as professoras Amanda Cristina Teagno Lopes Marques e Tatyana Cavalcante que também fizeram parte da formação que serviu de alicerce para o presente trabalho.

As minhas amoras: Carol Velloza, Carol Ortega, Isabella e Sofia, por fazerem parte da minha formação e da minha vida antes e daqui pra sempre.

Ao lado esquerdo da pós: Amanda, Ana Márcia, Derek, Gabrielle e Michael, por crescerem e lutarem junto comigo, em especial a Amanda, por sua contribuição intelectual.

Também a colega de turma Mônica por todo apoio emocional e até material. A toda equipe do Educativo do Museu Paulista, especialmente a Denise que sempre se preocupou com a inclusão e acolheu as minhas queixas, além de muito me ensinar. Aos amigos: Zinaura, Kenner e Jéssica, pela importância que dão ao meu trabalho e carinho a minha jornada.

Ao meu companheiro Osvaldo por todo incentivo, caronas para a biblioteca, compreensão e auxílio nas minhas ausências, por ser meu lugar de descanso.

A todos os meus colegas de trabalho que independente de todas as divergências nunca se negaram ao diálogo e a professora Sônia Kruppa, por ter me ensinado que quando eu desisto dos meus colegas estou desistindo também dos meus alunos.

A todos aqueles que escreveram sobre educação inclusiva e sobre uma sociedade mais justa. Esse trabalho não seria possível se eu não subisse em seus ombros.

E com certeza a todos os oprimidos que existem, resistem e lutam com sua essência contra as opressões que dessa sociedade enrustida e injusta.

RESUMO

A pesquisa investigou se e como os cursos de formação inicial de professores das IES privadas da cidade de São Paulo têm abordado a temática da educação inclusiva de pessoas com condições intelectuais diferenciadas em seus cursos de formação inicial. Por meio de uma análise qualitativa e quantitativa, apoiada nas bibliografias especializadas sobre mercantilização do Ensino Superior, Educação Inclusiva, e Formação de Professores, apoiadas na Teoria Crítica, foi feito um exame em todas as páginas de oferta da IES privadas encontradas no sistema do E-Mec e dos PPCs disponibilizados nestas, intentando uma visão panorâmica dos cursos de licenciatura. Por fim, constatou-se que os aspectos básicos da educação inclusiva não têm recebido destaque nos documentos encontrados. Apesar do vocabulário progressista utilizado, a oferta destes cursos geralmente não demonstra que as IES procuram promover uma formação política do professor, tendo como principal objetivo o lucro, realizam um treinamento apenas para suprir a demanda por diplomas e a alimentar do mercado de trabalho.

Palavras-Chaves: Inclusão. Educação Inclusiva. Diferenças Intelectuais. Formação de Professores/as. Identidade Docente. Currículo. Licenciatura. Ensino Superior. Teoria Crítica. Dialética.

ABSTRACT

The research investigated if and how the initial teacher education courses of HEIs of the city of São Paulo have approached the theme of inclusive education of people with different intellectual conditions in their initial education courses. Through a qualitative and quantitative analysis, supported by specialized bibliographies on the commodification of Higher Education, Inclusive Education, and Teacher Training, supported by Critical Theory, an examination was made on all private HEIs offer pages found in the E-Mec system and the PPCs available in these, providing a panoramic view of the undergraduate courses. Finally, it was found that the basic aspects of inclusive education have not been highlighted in the documents found. Despite the progressive vocabulary used, the offer of these courses generally does not show that the HEIs seek to promote a political teacher education, with the main objective of profit, perform a training only to meet the demand for diplomas and food in the labor market.

Keywords: Inclusion. Inclusive Education. Intellectual Differences. Teacher Training. Teaching Identity. Curriculum. Graduation. University Education. Critical Theory. Dialectic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
EaD – Ensino à Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IES – Instituição(ões) de Ensino Superior
IFPA – Instituto Federal do Pará
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB/LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NEEs – Necessidades Educacionais Especiais
ONGs – Organizações não governamentais
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UDF – Universidade do Distrito Federal
UF – Unidade da Federação
UFPA – Universidade Federal do Pará
UnB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

1. Quadro: classificação dos termos das propagandas.....	64
2. Figura 1: Gráfico - Média de disciplinas específicas de inclusão por licenciatura.....	67
3. Figura 2: Gráfico - Média de disciplinas específicas de inclusão por licenciatura sem LIBRAS.....	68
4. Figura 3: Gráfico - Média de disciplinas específicas de inclusão por IES.....	70
5. Figura 4: Gráfico - Média de disciplinas específicas de inclusão por IES sem LIBRAS...70	
6. Anexo 1: Quadro de trabalhos acadêmicos consultados com a temática da inclusão.....	82
7. Anexo 2: Quadro final do e-MEC.....	84
8. Anexo 3: Quadro de filtro das propagandas e matrizes.....	87
9. Anexo 4: Quadro – totais disciplinas.....	88
10. Anexo 5: Quadro – totais IES.....	89
11. Anexo 6: Quadro de filtro dos ementários.....	89

SUMÁRIO

1. Introdução.....	11
1.1. Dos primeiros desafios(da escrita).....	13
1.1.1. Delimitação do objeto e nomenclatura.....	14
1.1.2. Justificativa e metodologia.....	15
1.2. O problema e a justificativa.....	15
2. Os outros caminhos metodológicos.....	19
3. Mercantilização do Ensino Superior.....	23
4. Política Social.....	32
5. Direito Educacional e Educação Inclusiva.....	40
6. Formação de professores.....	48
6.1. Uma questão identitária.....	48
6.2. A importância do currículo.....	55
7. O que os dados podem nos dizer.....	62
7.1. Quais são os dados coletados.....	62
7.2. As propagandas e as matrizes curriculares.....	64
7.3. Os Ementários e PPCs.....	71
Considerações Finais	77
Referências Bibliográficas.....	79
Anexos	82

1.Introdução

[...] como podemos saber se a escola inclusiva funciona ou não se na realidade, o que se apresenta na prática, não pode ser definido como tal? Como podemos pensar em inclusão se nossos professores não estão ainda nem preparados para aceitar o “diferente”?

Ademilde Félix, 2007, p. 25

Longe de querer fazer da introdução deste trabalho um memorial, mas procurando frisar a importância da minha vivência para a sua construção, preciso ressaltar através dela alguns aspectos que tem me feito pensar e acompanhar as leituras sobre inclusão.

Moradora da periferia da Zona Sul passei a minha adolescência em contato com várias ONGs da região que contribuíram para a minha formação crítica e humana. Dentre esses espaços temos a Associação Comunitária Monte Azul. A minha primeira visita ao local foi com uma educadora que trabalhava naquele espaço com crianças com condições intelectuais diferenciadas¹. Foi um primeiro contato muito positivo com o diferente.

Já universitária fui estagiária no setor educativo do Museu Paulista da Universidade de São Paulo, onde a preocupação com a inclusão do público era diária e estava presente desde o planejamento, que era mantido mesmo quando as pessoas consideradas com necessidades inclusivas não estavam presente. A intenção era manter o caráter acolhedor para que soubessem que ali tínhamos um ambiente inclusivo. O desenvolvimento de visitas acessíveis e oficinas de materiais acessíveis², assim como a exposição “Museu do Ipiranga para Todos”, recebida pelo Memorial da Inclusão no início do segundo semestre de 2017, demonstram a continuidade da preocupação e do trabalho inclusivo do museu.

Aprendi nesses espaços educativos, comumente classificados como não-formais, que: é possível tratar o diferente com acolhimento, sem agredi-lo e sem subestimá-lo; a importância de valorizar cada uma das experiências por mais curtas que possam ser e; que não podemos falar pelo outro, precisamos ouvi-lo³.

Iniciando a docência em uma escola particular de periferia me deparei com uma situação muito diversa. Nesse ambiente de educação formal encontrei falas aversas a inclusão, favoráveis a, no máximo, uma educação especial: “Não sei lidar com esse aluno.”, “Não fui

1. Uma pesquisa no site da instituição nos permite verificar que o trabalho com pessoas com condições intelectuais diferenciadas ainda continua e está classificado na parte de assistência social. <https://www.monteazul.org/pt-br/projects/caminhando-juntos/>

2. Esses eventos podem ser acompanhados na página social da instituição https://www.facebook.com/pg/museupaulista/events/?ref=page_internal

3. Destacamos para isso a importância da convivência, das atividades formativas assim como leituras, palestras, visitas técnicas e discussão de documentários.

formado para isso [trabalhar com alunos de inclusão].”, “Esse aluno não tem jeito, ele tá aqui só pra dizer que está.”, “Você não pode dar nota vermelha pra ele, é um aluno de inclusão. nota dele é 5,0 [a média]” e “Vou ver o que eu faço com a correção da prova dele pra arrancar a nota [5,0] dali.”. Essas afirmações demonstravam o desconforto dos colegas professores em trabalhar com os chamados alunos de inclusão.

Os comunicados da coordenação e direção sobre a existência de laudo dos chamados alunos inclusivos, depois de já estarmos trabalhando com eles em sala de aula e, sem fornecer esse material para auxiliar os professores em seus planejamentos e conhecimentos dos alunos, manifestam a preocupação de evitar transtornos com as famílias e promover uma passagem quase que automática pela escola.

Estávamos negligenciando esses alunos em sua inclusão social e educativa. Não promovíamos o acesso ao conteúdo, nem tão pouco valorizávamos as experiências escolares destas crianças.

Nas leituras sobre o tema comecei a encontrar considerações do porquê desses obstáculos.

Podemos considerar que a educação inclusiva é um tema de bibliografia recente, uma vez que, apesar da época contemporânea nos levar a uma percepção acelerada do tempo os processos históricos podem não ocorrer com a mesma celeridade. Apesar da quantidade de anos em que a questão vem sendo debatida parecer ampla, considerando a duração de nossas vidas, a subjetividade coletiva demonstra que ainda estamos em um período de transição simbólica. Não está consolidado socialmente um pensamento sobre a importância de uma inclusão efetiva.

Nesse sentido, se pensarmos em toda a história da humanidade o período em que começamos a inserir as ideias inclusivas das, ainda nomeadas pela legislação, pessoas com deficiência, corresponde a uma pequena fração. A sociedade vem passando por modificações quanto a forma de tratamento destinada a estes indivíduos ao longo de toda história: atravessando a rejeição na Idade Antiga, passando pelo estigma religioso da Idade Média, até chegar à visão naturalista no final da Idade Moderna e início da Idade Contemporânea com os modelos médico-pedagógicos que fazem surgir a educação especial (ALEXANDRINO, 2015; VIZIM, 2003). Todavia, é somente na década de 1990, no contexto do “educação para todos” que as pessoas com deficiência começam a fazer parte, com outros grupo, do escopo da educação inclusiva (PINHEIRO, 2003; SILVA; 2003 ; VIZIM, 2003).

A partir disso comecei a refletir que um dos empecilhos poderia ser a falta de vivência dos meus colegas professores com situações inclusivas, ou mesmo com o conceito de inclusão, relativamente novo e que ainda buscava uma solidificação dentro do campo educacional.

Produzi, por meio de leituras disponíveis na página eletrônica da APAE⁴(Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), um documento para que nos auxiliasse no contato com as famílias das crianças com condições intelectuais diferenciadas e também abrisse espaço para o diálogo entre nós profissionais. A direção recebeu o documento, todavia, ele nunca foi utilizado em nenhuma reunião. Procurei comentar algumas vezes sobre a existência deste com os professores que pareciam não gostar de vislumbrar uma possibilidade de trabalho extra. Vamos elucidar mais tarde o vínculo desta questão com a profissionalidade docente, mas por hora não podemos deixar de ressaltar a questão de correspondência desta com um dos principais impedimentos para uma educação inclusiva: a barreira atitudinal (informação verbal)⁵.

Seguindo com as minhas inquietações profissionais retornei meus estudos ingressando no curso de Pós Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior no IFSP (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo), a que este trabalho final se destina. As leituras sobre formação de professores, relacionada com visões críticas sobre a contribuição do sistema capitalista, sob o qual vivemos, para o campo educacional, me fizeram refletir, nessa perspectiva, sobre a dependência da temática inclusiva, em especial das pessoas com condições intelectuais diferenciadas, neste contexto.

1.1. Dos primeiros desafios (da escrita)

A ideia desse trabalho surge dos desafios, daqueles enfrentados em minha carreira docente e que, acredito, fazem parte dos desafios existentes para uma realidade verdadeiramente inclusiva. E, por isso, o que no início seriam notas de rodapé desse trabalho monográfico foram ganhando volume e importância, merecendo, creio eu, um espaço e importância maior no trabalho. Destarte, vamos falar brevemente desses desafios, tentando não perder o foco do assunto da monografia, mas mirando situar o leitor nos caminhos e

4. O documento foi construído com referências, mas em forma de FAQ. .Na época não tive maturidade para sistematizar as leituras. A página consultada continua ativa no endereço <http://www.apaesp.org.br/pt-br/sobre-deficiencia-intelectual/Paginas/default.aspx>

5. Comunicação de Cristiana Mello Cerchiari na mesa *Inclusão na Educação* da Semana de Educação da FEUSP 2018. As barreiras atitudinais estão presentes em vários dos escritos sobre inclusão com outros textos.

escolhas percorridas, facilitando assim o seu entendimento da nossa proposta de trabalho e dos nossos objetivos.

1.1.1. Delimitação do objeto e nomenclatura

Desde que comecei o curso, o foco era fazer um trabalho com a temática da educação inclusiva, todavia, esse termo, ou mesmo educação especial, é bastante abrangente e isso se tornou notório com o passar dos anos, em diversas pesquisas. Jannuzzi (2012), por exemplo, tendo como um de seus tópicos específicos a educação especial, mostra-nos em sua obra *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, como em uma sociedade agrária e iletrada, somente as diferenças mais acentuadas não passavam despercebidas. Isso somada a relação da elite com parte dessas pessoas, leva a consideração recebida por uma parcela dos surdos, inicialmente, seguido pelos cegos e conforme as relações econômicas se complexificam, outros grupos são incluídos, seja por conta do desvelo de alguns, ou das crescentes necessidades de controle e produção.

As mudanças nos tratamentos modificam algumas nomeações dos grupos aos quais esse tratamento é dispensado e as discussões continuam após a publicação da obra dessa autora. Com isso temos que “Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, já convencionaram que elas preferem ser referidas como *pessoas com deficiência*.” (SILVA, p. 28, 2014. Grifos da autora).

Tendo a preocupação em um trabalho sem o contato direto com sujeitos, perseguir a premissa do lema “Nada sobre nós, sem nós” e, com a imensa preocupação de não disseminar nenhum tipo de preconceito que coloca determinadas pessoas na posição de coitados, como se necessitassem de uma tutela, desrespeitando o lugar de fala destas, parecia estar claro que o termo escolhido seria pessoas com deficiência intelectual.

Esse grupo, diferentemente dos cegos e dos surdos, não possuía outra forma de nomeação que os destaca-se dentro das Necessidades Educacionais Especiais - NEEs, termo muito abrangente para o tema tratado. Todavia, durante as orientações, a problemática da presença/permanência da palavra deficiência na nomenclatura levou à busca de uma nomeação que, apesar de ressaltar a diferença, buscasse apagar qualquer carga depreciativa. Sendo assim, apesar de manter nas citações diretas os termos utilizados pelos autores, optei por me referir a estas como “pessoas com condições intelectuais diferenciadas”.

O termo foi encontrado durante a leitura da tese de doutorado da professora Lucineide Pinheiro, defendida em 2018 e fica como uma sugestão para a continuidade do debate sobre a

nomenclatura que, apesar da importância dada, não é o foco do nosso trabalho, mas o tangencia, por ser o conceito um reflexo da realidade material.

1.1.2. Justificativa e da metodologia

Parecia fácil justificar a importância do trabalho. Uma temática relevante, atual, com muitas produções recentes, mas nenhum trabalho que tratasse especificamente de analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos das licenciaturas das Instituições de Ensino Superior da cidade de São Paulo.

O primeiro passo seria óbvio, tratar da questão da inclusão na atualidade, como ela apesar dela ter ganhado bastante visibilidade e ter tido muitos avanços, é evidente que ainda não conseguimos construir uma sociedade inclusiva.

O desafio estaria no segundo passo, em relacionar com o setor superior privado justificando esta escolha, o que faria corroborando com o aporte teórico sobre a importância da pesquisa na formação dos docentes, universitários ou não, e como o setor público privilegia esta questão, ao contrário do setor privado que privilegia o lucro.

O terceiro passo justificaria a delimitação espacial da pesquisa, a cidade de São Paulo, nas quais as noções geográficas de centro e periferia me ajudariam sem grandes dificuldades. Entretanto, a abordagem qualitativa escolhida para a análise dos dados e tratamento do tema propunha um exame do fenômeno com base na Teoria Crítica, ou seja, uma investigação a partir do materialismo histórico dialético.

Toda a preocupação com o rigor científico e com a abordagem dialética me conduziu a muitos desdobramentos, que não só eram inviáveis para o tempo destinado a construção do trabalho, como descaracterizavam a natureza monográfica do trabalho.

Dessa maneira, tornou-se necessário que eu reduzisse o aporte teórico deste trabalho. Sendo assim, não me aprofundarei no atual cenário político, que trouxe mudanças significativas, tanto para o campo da educação inclusiva quanto para o da educação superior. Apesar de tais transfigurações terem dificultado a redação de uma justificativa simples, elas colaboraram para aumentar a necessidade da continuidade dos trabalhos em ambas as áreas. Contudo, dada a complexidade do cenário de aprofundamento do neoliberalismo no Brasil, as questões trazidas por ele merecem atenção específica em outros trabalhos.

1.2. O problema e a justificativa

É premente alterar a forma negligente com a qual estamos tratando a educação inclusiva no nível básico e, isso só é possível a partir das discussões e transformações

realizadas também durante a formação inicial de professores. Utilizo como ponto de partida as leituras que permitem a inferência de que as IES privadas estão mais preocupadas em abastecer o mercado, tratando a educação como mercadoria (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017; MANCEBO; VALE, 2013; MANCEBO, 2010). E, tendo em vista que, “[.] na maioria dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, a discussão sobre a escolarização de alunos com deficiência ou outras condições atípicas é superficial ou inexistente”(GLAT, 2014, p.88), pretendo relacionar as duas interpretações.

Através de uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações não obtive nenhum resultado na busca avançada que simultaneamente procurasse os termos Educação Inclusiva e Mercantilização, ou Educação Inclusiva e Mercadoria nos resumos em português.

Em uma nova tentativa de busca com os Termos Educação Inclusiva e privado (sendo que também obtive o mesmo resultado com a variação privada) obtive o total de seis teses e quatro dissertações, sendo que dessas: duas estão direcionadas para a área de educação física, uma para precarização do trabalho docente, uma versa sobre rede de professores da educação superior privada, uma trata da gestão do espaço urbano, uma sobre políticas sociais de educação e trabalho em uma sociedade indígena, uma sobre a relação entre a rede municipal e o terceiro setor, e, também foram encontradas duas teses sobre políticas inclusivas que tratam sobre contradições que estas podem enfrentar no sistema capitalista, que foram selecionadas para agregar no presente trabalho.

Na tentativa de se esgotar as possibilidades de combinações, realizei outra busca com os termos Educação Inclusiva, Capitalismo e Pessoas com deficiência e obtive 20 resultados⁶. Das quatorze dissertações e seis teses encontradas: duas tem como enfoque as tecnologias assistivas, uma trata da relação com o terceiro setor; uma é relativa a área de educação física, duas versam sobre o ensino de cegos, uma sobre o de surdos, duas têm preocupações com a formação técnica e profissional, uma é referente ao ensino de química, uma trata sobre o Ensino de Jovens e Adultos, duas tratam sobre a representação do diferente, sete não tratam especificamente da mercantilização do ensino superior, mas serão consultadas (as duas citadas selecionadas na pesquisa anterior apareceram novamente) para verificar a possibilidade de nos auxiliarem, juntamente as leituras já realizadas, no curso sobre a formação e identidade docente, agora com enfoque na Educação Inclusiva.

6. Tabela com as teses encontradas: Anexo I.

Consultei também as monografias de conclusão do próprio curso defendidas nos anos anteriores encontrando: quatro trabalhos que versam sobre a educação de surdos (um em 2010, dois em 2014 e um em 2016), um trabalho sobre deficiência intelectual, tendo como locus uma escola da rede municipal de São Paulo (2014), um trabalho sobre a inclusão de pessoas com deficiência, também tendo como locus uma escola de São Paulo (2014). Apesar dos trabalhos defendidos em 2018 ainda não estarem disponíveis no site, concluímos que ainda não trabalhamos neste curso com o tema proposto.

Vários trabalhos sobre Educação Inclusiva das pessoas com condições intelectuais diferenciadas tangenciam e discutem a sua relação com o capital, mas não encontrei trabalhos que ao mesmo tempo propõe uma visão panorâmica através da indução pela análise dos PPCs das IES privadas.

Além disso, como já mencionei, não é possível desconsiderar o cenário político atual em que tanto a educação superior pública quanto a temática inclusiva vem sendo atacadas. Os ataques se utilizam de argumentos que desconsideram estudos anteriores das áreas. Destarte é importante retomar esses estudos que ressaltam a importância da educação inclusiva e da educação pública, mesmo que não desconsiderando as contribuições que o trabalho pode fornecer para a reflexão das próprias IES privadas.

No que diz respeito a Inclusão me preocupo que as IES, especialmente as privadas, adotem concepções de ensino, em uma perspectiva tradicional, como transmissão de conhecimento (FREIRE 1996/2001, MARCOVITCH, 2018, PINHEIRO, 2018), ou como consequência de outras atividades, afastando a pedagogia, que se preocupa com a constituição humana, da formação dos professores (ALMEIDA, 2012), prejudicando a trilha para uma Educação Inclusiva.

Sendo a dimensão político-pedagógica da formação docente uma das responsáveis por benefícios como: a) a democratização do acesso aos avanços ocorridos no campo; b) o fortalecimento dos sujeitos como capazes de atuar sobre a própria prática; c) a ampliação da compreensão que qualifica para responder ao compromisso docente (ALMEIDA, 2012), verifico um forte ataque a disseminação desta. Os avanços proporcionados por ela, resultando em uma educação que não se esgota nas salas de aula, estariam sendo atacados de forma geral através dos cortes na educação pública, aspecto que promoveu recorde na abertura de cursos privados⁷, dissolução da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

7. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610854/74921-reducao-de-burocracia-garante-melhor-andamento-de-processos?Itemid=164> Acesso em 11-mai-2019.

Diversidade e Inclusão) e as propostas de ensino domiciliar, entre outras ações que vêm demonstrando a falta de estabilidade das conquistas obtidas até aqui.

Como é possível perceber pela proposição inicial deste item, não são as ações do atual governo o meu objeto de estudo. Todavia, as minhas intenções de pesquisa não podem estar alienadas dessas. Apesar de apenas citá-las sem a intenção de me debruçar sobre elas, a indicação de retrocessos é mais uma justificativa da importância política de continuarmos os trabalhos de pesquisa na área de Educação Inclusiva, visando contribuir não só com a formação de pesquisadores, mas também de professores, gestores da educação e da sociedade em geral, através da progressão das discussões nessa área.

Diante de tudo que foi exposto, logo, há de se questionar se: os cursos de formação inicial de professores têm abordado a temática da educação inclusiva específica para a educação de pessoas com condições intelectuais diferenciadas nas IES (Instituições de Ensino Superior) privadas da cidade de São Paulo?

Para encaminhar a questão temos como objetivo geral:

- Investigar se e como os cursos de formação inicial de professores das IES privadas da cidade de São Paulo têm abordado a temática da educação inclusiva de pessoas com condições intelectuais diferenciadas.

e, como objetivos específicos:

- Analisar se os aspectos básicos da educação inclusiva têm recebido destaque nas páginas de oferta e PPCs dos cursos de licenciatura.
- E se a oferta demonstra promover uma formação política do professor, fazendo com que este reconheça sua responsabilidade social, ou apenas tem proposto um treinamento para suprir a demanda por diplomas e a alimentação do mercado de trabalho.

2. Os outros caminhos metodológicos

A teoria, como contribuição para a pesquisa e a reflexão, é sempre potencialmente útil quando não é entendida como fonte direta da prática, como queria a perspectiva positivista, mas sim como possibilidade de iluminar o leitor, desde que este tenha possibilidade de fazer um jogo com a sua própria luz.

Assumindo que já falei de caminhos metodológicos, seja quando aponte os desafios ou quando tratei da pesquisa exploratória nos bancos de dados eletrônicos, utilizada para justificar a pesquisa, vou primeiramente delinear o caminho utilizado a partir desta última. Vale ressaltar que após a leitura dos sete trabalhos somente seis serão utilizados.

Borowsky (2016), ao abordar em sua tese particularidades do capitalismo em seu período neoliberal que contribuem para a construção das políticas públicas de educação especial no Brasil, e refletir sobre suas contradições limites e avanços, possibilita-me fazer inferências essenciais para o aprofundamento das ideias apresentadas no capítulo sobre a mercantilização do Ensino Superior.

Também será muito utilizada neste capítulo a tese de Kuhnen (2016), que me ajuda a refletir, entre outras coisas, sobre as relações entre centro, periferia e capital, e as consequências destas na temática inclusiva. Os demais autores, também serão utilizados neste capítulo, uma vez que, por adotarem a Teoria Crítica, permitem-me discorrer sobre a relação Capital e Inclusão.

A dissertação de Matos (2011) explora, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da psicologia Histórico Cultural, a compreensão sobre a política de formação de professores proposta pelo “Programa de Formação de Professores Educação Inclusiva: direito à diversidade”, do Ministério da Educação (MEC-Brasil), iniciado em 2003. Esse trabalho traz uma colaboração ao me permitir comparar o quanto das intenções propostas pela esfera pública se encontram nas propagandas ou PPCs dos cursos de formação de professores propostos pela iniciativa privada. A autora faz uma crítica sobre a prática imediatista ter superado a teoria e, assim, o referencial teórico vir sendo substituído pelo referencial técnico instrumental. Na esteira deste trabalho, a pesquisa desenvolvida por Pimenta (2002), auxilia-me a pensar sobre a adoção do conceito de professor reflexivo.

A dissertação de Pureza (2012), acerca dos projetos pedagógicos da UFPA e da IFPA, para os professores de geografia. Esta última, associado a Kuhnen (2016), ajuda-me a pensar sobre o hibridismo e ecletismo nas áreas da educação inclusiva e auxiliar na análise dos currículos.

Em sua dissertação, Carvalho (2009) denuncia como a filantropia e o assistencialismo das pessoas com deficiências são utilizados a favor do capital, uma vez que impedem o enfrentamento das condições históricas e materiais que são as responsáveis pela exclusão

deste grupo de pessoas. Colabora, ao lado de Pedro Demo (2000), na reflexão sobre o papel da Política Social, em minha temática de pesquisa.

Dos trabalhos encontrados, não consegui utilizar o de Siems (2008) que trata da construção da identidade de professores já atuantes e que exigiria um esforço maior para a sua conexão com a formação inicial e, talvez nos levasse a fugir do caráter monográfico. Assim como o tempo do trabalho restringiu o uso da Tese de Vaz (2017) que contribui com a crítica ao projeto de escola feito pelo Capital.

Nesta parte bibliográfica da pesquisa ainda foram utilizadas referências obtidas no próprio curso de Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior, ao qual este trabalho se destina, e títulos encontrados nas bibliotecas do IFSP e da faculdade de Educação da USP, que me permitiram a construção do projeto de pesquisa. Posteriormente foram acrescentados alguns títulos encontrados nas feiras do livro da USP e da UNESP, que apesar de poucos, não puderam ser lidos integralmente.

A pesquisa documental que inicialmente propunha a divisão em duas partes: a) análise das leis e documentos sobre inclusão; b) análise das propagandas e PPCs da IES privadas, será composta apenas da segunda. A lacuna da primeira parte será coberta pela análise das fontes secundárias que compõe a bibliografia deste trabalho.

Para a análise destes dados primários busquei uma abordagem que levasse em conta a sua articulação com o todo, levando em consideração o momento histórico em que estão inseridos, não fugindo da sua complexidade, tentando levar em conta as várias determinantes, mas focando, pela natureza do trabalho na determinação do Ensino Superior privado na formação de professores, que consideramos ser apenas um das variações da dialética na questão inclusiva, entretanto ressaltando a importância da praxidade nessa formação inicial. Tomo esses dados por documentos concretos, tentando explicitar as contradições encontradas em uma dinâmica geral. Resumindo, com base na obra de Severino (2007), posso afirmar que se intentou um método dialético a partir de uma abordagem qualitativa através da análise de conteúdo dessas fontes primárias, utilizando para a discussão sobre as mesmas as fontes secundárias.

A coleta de dados primeiramente foi feita através de uma consulta avançada no e-MEC a partir dos seguintes critérios: área geral: Educação; UF: São Paulo; Município: São Paulo; Modalidade: Presencial; Grau: Licenciatura; e Situação: Em atividade.

O tratamento inicial dos dados incluiu a exclusão de cursos de Pedagogia não iniciados. Afunilando a quantidade de instituições para a pesquisa das propagandas e dos PPCs, como será possível verificar no capítulo sobre *O que os dados podem nos dizer*.

Já tinha sido realizada essa busca de uma forma mais ampla, comparando-se a quantidade de vagas nas IES privadas e públicas, assim como destacando os dados da modalidade EaD, o ano anterior, antes de ser feito um recorte mais específico do trabalho, processo que foi apresentado no 3º Congresso de Pós-Graduação do IFSP. Devido a intenção de manter os dados os mais atualizados possíveis, e com indícios do aumento de vagas autorizadas em IES privadas no novo governo, optei por realizar uma nova busca para ter uma nova lista base para a pesquisa nas páginas de oferta e dos PPCs.

A nova busca rendeu uma planilha com 526 registros, isto quer dizer, 526 cursos de licenciatura autorizados na cidade de São Paulo, excluindo aqueles das IES públicas USP, UNESP e IFSP ficamos com um total de 494 distribuídos em 86 instituições, tendo 102.779 vagas autorizadas. Destes, 97 estão com o status de não iniciado distribuídos em 29 instituições, 1 teve o seu ato de criação em 2009, 6 em 2011, 3 em 2012, 2 em 2013, 4 em 2014, 34 em 2015, 5 em 2016, 15 em 2017, 18 em 2018 e 9 em 2019, sendo para estas autorizadas 24.445 vagas. Devido ao grande volume de dados e a necessidade de focar na natureza monográfica do trabalho, não discutiremos os cursos não iniciados, entretanto demonstram a importância da discussão crítica sobre a nova guinada capitalista no cenário político atual.

Optei, também, por não analisar os 109 cursos de pedagogia iniciados (dos não iniciados 26 são de pedagogia) para os quais estão autorizadas 26.753 vagas, não por desconsiderar a importância da formação em Educação Inclusiva nessa área, mas por suspeitar que a especificidade do curso prevê um foco maior na formação humana, que pode não estar presentes nos cursos de licenciatura mais preocupados com a formação técnica sobre a área específica de cada disciplina. Portanto, sendo licenciaturas de naturezas diferentes acredito que seria necessária uma outra pesquisa para dar conta dos cursos de pedagogia. Também foram excluídos 3 cursos com a nomenclatura de Normal Superior, com 200 vagas autorizadas.

Ao final dos filtros a pesquisa contou com 217 cursos de licenciatura para com o potencial de receber anualmente 42.540 futuros docentes.

A coleta dos dados foi sendo realizada simultaneamente às leituras da bibliografia especializada, entre maio e dezembro de 2019. O objetivo era verificar a viabilidade da abordagem e/ou reelaborar caminhos ao longo da jornada.

Considerando que “As diferentes formas de fazer ciência não se esgotam na alternativa quantitativista ou qualitativista” (GAMBOA, 2003, p. 395), na tentativa de esgueirar-se do falso dualismo técnico e epistemológico e levando em consideração o “locus epistemológico” (GAMBOA, 2003, p.401) buscamos nos valer de todos os elementos técnicos trabalhados durante a pesquisa para elaborar respostas rigorosas com intuito de articular a totalidade com as suas partes. Nos norteamos a partir dos compromissos de objetividade com a realidade estatística e de subjetividade com a nossa filosofia, política e ideologia na busca da transformação. Sendo portanto os dados e as discussões apresentadas o nosso ponto de partida e, por isso, assim como também pelas transformações temporais que continuam acontecendo, a nossa pesquisa um produto assumidamente inacabado de sínteses provisórias.

3. Mercantilização do Ensino Superior

O movimento contínuo do ganho, constantemente renovado pelo lançamento contínuo do dinheiro em circulação, a plus-value criada pelo valor, é o seu único objetivo. Não se preocupa para nada do valor de uso, da utilidade [...] Sob a

forma de mercadoria, aparece como instrumento para fazer dinheiro.

Karl Marx, 1867/2008, p. 75

Mesmo com a reivindicação da educação como um direito, feita pelos movimentos populares⁸, as conquistas não têm apagado as disputas sobre o campo educacional. Bianchetti e Sguissardi (2017) demonstram, através dos dados empíricos, a submissão do Estado e da educação brasileira superior ao mercado, especialmente o internacional. Nas palavras dos autores: “Quando a educação se torna uma mercadoria, a baixa qualidade formativa não somente é prioridade, como passa a ser uma necessidade.” (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017, p. 105). “Nessa lógica, crescer não é uma opção educacional, mas uma necessidade financeira.” (MANCEBO; VALE, 2013, p. 92).

A opção de começar a fundamentação teórica por este tópico parte do pressuposto de que, além de trazer a centralidade da Educação Superior, as relações com o Capital são mais claras na análise do macro. A intenção é partir do macro para o micro, tentando explicitar as relações entre as partes.

Ao incluir a discussão sobre mercantilização do ensino superior brasileiro pretende-se rastrear mecanismos do Capital: a) a comercialização do ensino superior por sua potencialidade lucrativa e não por sua função social; b) a massificação para intensificação dos lucros em detrimento da democratização do ensino; c) a produção de certificações em série que permite um maior proveito quantitativo e ágil com prejuízo da qualidade e atendimentos específicos; d) a proletarização da classe docente, admitindo que estes entram o caminho para uma inclusão social e educacional de pessoas com condições intelectuais diferenciadas, validando a importância de combatê-los, uma vez que o crescimento das IES privadas tem acontecido em:

[...] um novo ciclo de expansão da educação superior no país, marcado pela presença de empresas de prestação de serviços educacionais que, de fato, funcionam como grandes grupos empresariais e que se movimentam, mais do que por sua atividade-fim – a educação –, pela sua capacidade financeira de conquistar espaço no mercado. (MANCEBO; VALE, 2013, p.95)

Enquanto Bianchetti e Sguissardi (2017) sublinham na atualidade a prioridade da educação de baixa qualidade no caso brasileiro demonstrando, entre outras coisas o aumento do número de vagas no ensino superior privado, Marx, importante filósofo, sociólogo e economista ocidental, já evidenciava há séculos atrás a necessidade de um produto ter como sua principal função a produção do lucro em detrimento do seu valor de uso:

8. BRASIL. *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil*/ compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

A produção, qualquer que seja a sua forma social, deve ser contínua. Uma sociedade não pode deixar de produzir, tampouco de consumir. Para seguir produzindo, é obrigada a transformar continuamente uma parte de seus produtos em meio de produção, em elementos de novos produtos. (MARX, 1867/2008, p. 174)

O modelo teórico de Marx (1867/2008) para a definição de Capital é longo e complexo, o que impede a sua definição em um curto excerto da obra do autor. Entretanto, pode-se definir o Capital, grosso modo, como uma força social, política e econômica, uma propriedade do capitalista que é destinada para a reprodução e acumulação da própria propriedade e consequentemente do poder social deste. Ou seja, o Capital empregado, longe de estar interessado no valor de uso da mercadoria que vende, preocupa-se apenas com o aumento do próprio Capital.

Neste sentido, Mancebo (2010) vai, a partir da análise das leis e das propostas do Banco Mundial, sinalizar a contradição entre a “abertura democrática” (período que corresponde ao final da ditadura militar e se estende até os dias de hoje) e os ajustes da economia no contexto de mundialização do capital. A intenção da autora é versar sobre a diversificação das instituições e modalidades do e no Ensino Superior para a construção de uma sociabilidade requerida pelo capital que, teve contribuição direta da expansão do setor privado mercantil e indireta da administração das instituições públicas como se fossem empresas.

A autora ressalta como a expansividade do modelo pesquisador seria trocada por uma competitividade que, com a desculpa de evitar o isolamento do Brasil frente as tendências mundiais, teria entre as condições necessárias a avaliação produtivista (SILVA JÚNIOR; CATANI, 2013) e o aumento de número de professores por aluno.

Aqui a bibliografia que busca trabalhar a educação inclusiva será utilizada para aproximar os dois temas através de inferências, uma vez que, como já dito, não encontramos uma discussão direta. Nesse sentido, Carvalho (2009), ressalta a incoerência em esperar que uma instituição que é fruto do capitalismo resolva os problemas criados por ele. Sendo assim, as IES não sendo colocadas a serviço da superação deste modo de produção não estarão a serviço da inclusão. Ficarão em suas amarras dizendo desenvolver um trabalho educacional para a diversidade, mas não realizarão um trabalho educacional na diversidade. Isso é impedido pelo real objetivo das IES privadas, ou seja, o lucro.

Marx (1867/2008), descreve a *composição-orgânica* do Capital como uma ligação intrínseca entre a *composição-valor* e a *composição-técnica*, sendo o excesso de trabalho

imposto à parte empregada da classe responsável pela manutenção de desempregados na reserva. Isso gera uma competição dentro da classe proletária que exerce “uma pressão que os obriga a suportar mais docilmente os mandatos do capital.” (MARX, 1867/2008, p. 203)

Kuhnen (2016), citando Pierucci (1990), alerta para uma cautela com a adoção da bandeira das diferenças como signo da direita para justificar as desigualdades sociais. A autora faz uma análise entre o modo como a educação inclusiva é tratada no centro do sistema capitalista (utiliza principalmente a Finlândia como exemplo) e na periferia (onde trata do Brasil), demonstrando que a periferia segue mais as prescrições dos organismos internacionais, mesmo quando não consegue adequá-las a sua realidade, “Pois, em tese, todos os alunos com deficiência em idade escolar vão para as escolas, mas nem todos têm atendimento educacional especializado” (KUHNEEN, 2016, p. 265), enquanto no centro do sistema, a equidade na aprendizagem é mais valorizada que apenas a equidade na participação e o poder de barganha dos trabalhadores da educação é muito maior.

Ou seja, na periferia é possível notar de forma mais explícita as opressões do Capital, e por isso é necessário um constantemente trabalho ideológico que encubra as contradições. É nessa lógica que temos a permissão de uma integração excludente e uma formação deficitária, com enfraquecimento de laços e excesso de trabalho que impedem uma pressão coletiva por mudanças. Já no centro temos uma maior autonomia, que de forma reacionária continua permitindo a inclusão de uns em detrimento da exclusão de outros, o que não poderia ser diferente para a manutenção do sistema capitalista.

Destarte, Kuhnen (2016), observa a necessidade de que a escola que os professores querem tem que ser uma escola inclusiva para evitar, como acontece na Finlândia, o crescimento da segregação. Para isso, é necessário não reduzir as diferenças a um relativismo culturalista, uma vez que na visão da autora: “as teorias sobre a concepção de deficiência estão incorporadas nas políticas educacionais para compor e justificar a estratégia política de uma concepção de deficiência que tem como intuito propiciar a formação de uma subjetividade para o capital.” (KUHNEEN, 2016, p. 41), a mesma completa, citando Savolainen (2009), que:

[...]a educação especial que, contribui para o crescimento da igualdade em resultados de aprendizagem; os professores, tanto os de educação especial quanto os demais, que têm um papel crucial como facilitadores da educação inclusiva [...] (KUHNEEN, 2016, p. 46)

Não podemos, entretanto, esquecer-nos que nesse contexto de aceitação das diferenças a pobreza é uma diferença que não podemos aceitar e que o mero acolhimento da escola não é capaz de resolver as desigualdades sociais e que, por essas desigualdades, pessoas com condições intelectuais diferenciadas recebem tratamento diferente conforme a sua classe de origem. O capitalismo gera uma intersecção de exclusões e, por isso, quando pretendemos incluir, precisamos nos indagar, além de como e onde, por quê.

Como forma de ocultar os problemas estruturais e as contradições e mazelas do modo de produção capitalista, o discurso da perspectiva de educação inclusiva e de escola inclusiva vai sendo incorporado gradativamente pelas políticas de educação brasileira. (KUHNNEN, 2016, p. 202)

Borowsky (2016) afirma que a política garante a acessibilidade física e tecnológica através das salas de recursos multifuncionais, no entanto, não promove a garantia de currículo adaptado, capacitação de profissionais, nem a redução de alunos por turma do ensino regular com inclusão. Gera, portanto, uma ampliação do direito com a precarização do direito, ou seja, as pessoas com condições intelectuais diferenciadas passaram a ter acesso à escola regular pública, mas com menos investimentos, inclusive sem a modificação estrutural e pedagógica da escola para acolhê-las.

No contexto brasileiro temos “[...] a nova LDBN, para atender a necessidade do mercado, contribuindo para a precarização do trabalho e para a desregulamentação profissional[...]” (MANCEBO, 2010, p. 41). De acordo com Mancebo (2010), referente ao Ensino Superior,

O que se pretende dos novos tempos é a sua prioridade para a produção de mercadorias (incluindo as educacionais) e a valorização do capital, em um acirrado processo de eliminação do valor de uso dos produtos, o que resulta na diminuição da vida útil deste, aceleração do ciclo reprodutivo e exacerbação do consumo. (MANCEBO, 2010, p. 48)

Versando sobre a temática inclusiva, Matos (2011), conduz-nos a pensar em uma relação com o capital e traz o conceito de Educação como algo amplo, como uma atividade intencional que pretende passar a cultura já produzida para as gerações que iniciam a sua jornada no mundo. Todavia, frisa que essa própria cultura produz modos de organização social que excluem pessoas de se apropriarem da riqueza cultural produzida, material e ideologicamente.

As pessoas com condições intelectuais diferenciadas por muitos anos estiveram no grupo dos excluídos. Com o movimento de Educação para Todos, de acordo com Matos

(2011), a educação é supervalorizada em seu potencial transformador, muitas vezes responsabilizando a formação docente e excluindo os outros fatores que interferem na esfera educacional, funcionando como entraves para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva. O modo de produção capitalista é elencado pela autora como um destes principais fatores e dentro deste contexto, “[...] entendendo que, se o professor é desapropriado dos instrumentos teóricos em sua formação, mais condições se apresentam para a sua alienação.” (MATOS, 2011, p. 19)

Ou seja, a formação docente é um importante fator na construção de uma sociedade inclusiva, mas ela precisa extrapolar o tecnicismo e atingir uma formação política coletiva que permita consciência e enfrentamento das opressões e exclusões criadas pelo sistema.

Em sua recente análise de cunho marxista Bianchetti e Sguissardi (2017) trazem o conceito de *Commoditycidade* que a educação brasileira, como mercadoria, passa de fim nas instituições, para meio nas organizações. As empresas e os grandes grupos, porém, são apenas beneficiários, sendo os organismos internacionais que incentivaram e regulamentaram essa mercantilização da educação, os principais agentes de instalação desse espírito empreendedor predador no mercado educacional brasileiro.

Esse espírito que não enfrenta concorrências significativas e não conhece limites fronteiriços, é de todas as tutelas a que mais gerou retrocessos na busca de uma universidade, de uma formação; o que é expresso de forma emblemática na fala, presente no texto, do economista Marcelo Cordeiro: “[...] meu produto é um assento para o aluno estudar.”, citado por Bianchetti e Sguissardi (2017, p. 105). Tendo a preocupação de garantir, nesse caso vender, apenas um lugar para o aluno o sistema capitalista transfere a responsabilidade de formação exclusivamente para o indivíduo. Ele terá que consumir da melhor forma o produto que adquiriu.

Podemos fazer uma analogia dessa transferência de responsabilidade com o movimento integracionista, que “soluciona” o problema apenas permitindo o acesso do ao aluno com necessidades educacionais específicas ao mesmo ambiente escolar que os demais, considerando apenas a barreira física como um empecilho a formação educacional.

Dessarte muitas vezes temos, quando não a responsabilização do aluno a, do professor, como responsável pelo fracasso da formação, através de uma ideologia que oculta as demais determinantes como a precarização do trabalho do professor universitário e da formação deste e dos futuros professores formados por estes, em um ciclo alienante pensando pelo Capital.

Desse mesmo modo Carvalho (2009) ressalta a relação entre a visão que temos do diferente e a materialidade vigente:

[...] a deficiência não pode ser compreendida simplesmente como sendo sinônimo de um defeito físico, sensorial ou mental. Pelo contrário, ela está relacionada à capacidade do indivíduo de dar conta das tarefas que lhes são colocadas historicamente, ou seja, define-se a partir do modo pelo qual os homens produzem a sua existência. (CARVALHO, 2009, p. 15)

Essa suposta capacidade, imposta pelo Capital, ronda o cenário do Ensino Superior, na classificação ou negligência de seus alunos, através de uma admissão que tolera, mas não aceita, fazendo com que os próprios indivíduos (professores) culpem outros indivíduos (alunos) e transmitam em rede esse preconceito que culpabiliza sem enfrentar as reais amarras impostas pelo sistema. Juntamente teríamos um treinamento sensorial do diferente, ainda não no nível superior, mas para um trabalho pouco remunerado e, em alguns períodos, obrigatório, o que os tornaria minimamente úteis na visão do Capital, violando as declarações dos direitos do homem e deturpando o conceito de autonomia. Esse conceito que deveria estar presente, mesmo de forma relativa, desde a formação do cidadão até o trabalho do professor e gestão da instituição, e é empregado no sentido de garantir que a pessoa consiga se inserir no mercado de trabalho para ser realizar sozinha alguma tarefa que lhe permita ser explorada, o que outrora não era garantindo às pessoas com condições intelectuais diferenciadas. Isso porque:

[...] a burguesia precisou pensar a educação dos deficientes de forma a prometer uma ‘inclusão social’, pois a pobreza ameaçava a continuidade do avanço da concentração de renda na mão de poucos e a expropriação dos meios de subsistência de muitos dos sujeitos. (KUHNEN, 2016, p. 209)

Kuhnen (2016) ressalta que para isto buscou-se uma homogeneização ainda maior das diferenças, na qual através do conceito de ordem e progresso pretendia-se o ajustamento e utilidade, em um modelo humano que se propunha solidário, apesar do individualismo latente. Esse é o discurso que procura convencer de que, ao aliviar as mazelas, chegaremos à paz e que está é a única forma de vida possível.

Dessa forma, para que se produzam as melhores condições para o capital, a escola tem a função de garantir o clima social necessário a esta acumulação, desde a conformação das subjetividades até o conhecimento técnico científico necessário para a manutenção deste modo de produção. A produção do conhecimento e a educação, na sua forma hegemônica, contribuem para produzir a existência humana sob a égide do mercado e da mercadoria. Como podemos pensar na função da escola nesse processo de manutenção da sociedade capitalista? (KUHNEN, 2016, p. 183)

O Ensino Superior é responsável por alimentar a massificação e as demandas, até hoje não supridas, do nível básico. Observando a multiplicação de diplomas, para esta

composição-técnica, não se pode esquecer, como frisam Bianchetti e Sguissardi (2017), que esse mercado se constituiu a partir de uma demanda social por uma educação de nível superior. Todavia, subvertendo a lógica da garantia de um direito, temos a ampliação do mercado de educação superior brasileiro, que só foi possível, segundo os autores, por conta da mudança do papel do “Estado Educador” para o “Estado Avaliador”. O Estado, furtando-se da responsabilidade de propiciar este serviço (o que é admitido mesmo com a ampliação tímida das IES públicas), passa a avaliá-lo, não com uma preocupação formativa, mas com o olhar regulador, controlador e rankeador que pode (e tem) seus dados sequestrados pelo mercado.

De acordo com Silva Júnior e Catani (2013), uma hipertrofia econômica acompanhada de uma atrofia da crítica de seu tempo e dos seus objetivos estão delineadas no cenário da Educação Superior brasileira desde as décadas de 80 e 90. Essa análise compartilhada por Mancebo (2010), traz as universidades como agências executoras de políticas públicas que teriam se tornado um instrumento indireto de produção, a despeito das resistências feitas por movimentos sociais, políticos, sindicais e de alguns intelectuais.

De acordo com Carvalho (2009) o interesse capitalista esconde conflitos através de posturas progressistas inclusivas e contraditórias desde a época da ditadura militar. Sendo o espaço do Ensino Superior, ocupado antigamente pelas elites (BIANCHETTI; SGUISSARDI; 2017; CARVALHO, 2009; SILVA JÚNIOR; CATANI, 2013) agora massificado, mas de uma forma esvaziada através de uma educação que garantisse a todos, o que vai ser afirmado por Carvalho (2009), referente ao ensino das pessoas com condições intelectuais diferenciadas, e que podemos inferir uma transferência nesse caso, uma corporalidade e um comportamento adequado a lógica do processo produtivo. Corroborando:

Este novo padrão de acumulação capitalista, que se tornou hegemônico no Brasil na década de 1990, exige, dos trabalhadores, um conhecimento menos discursivo e amplamente operativo e interativo, menos intelectual e mais pragmático. No campo educacional, que juntamente com as políticas de cotas no mercado de trabalho, tem gerado as maiores polêmicas, o que se passou a requerer de todos os alunos é principalmente a competência para buscar novas informações e habilidades. Essas exigências retiram da escola um conjunto de conteúdos científicos e filosóficos necessários à emancipação intelectual do educando, contribuindo para ajustá-lo, de forma acrítica a realidade. (CARVALHO, 2009, p.111)

Os autores ressaltam que o funcionamento da Trílice Hélice: Estado, Universidade e empresas, leva o governo a uma contradição entre fazer a gerência monetária do capital financeiro ou atender aos interesses nacionais. E é, nesse esvaziamento da formação permutada em “capacitação” e “reciclagem”, de acordo com Mancebo (2010) citando Cardoso

(1991), que está a qualidade ressignificada em competitividade, empregabilidade e racionalização, distante de uma formação cidadã. Por isso, como já foi elucidado, a certificação em massa e o comprovado aligeiramento das formações (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017; MANCEBO; VALE, 2013; SILVA JÚNIOR; CATANI, 2013; MANCEBO, 2010), conjugados com a decadência da criticidade, são umas das nossas maiores preocupações para a efetivação de uma educação inclusiva. Corroborando, de acordo com Mancebo e Vale (2013):

Nesta perspectiva, a própria produção do conhecimento e da tecnologia é atravessada por novas demandas, que concretizam certa racionalidade, exigindo a reforma dos sistemas educacionais, especialmente no nível da educação superior. Essas mudanças não se dão apenas em uma direção, mas expressam movimentos do capital em sua existência contraditória. No Brasil, por exemplo, verifica-se, por um lado, um incremento da produção de conhecimento e de tecnologia, basicamente desenvolvidos na universidade pública, que possibilita, no limite, maiores ganhos de produtividade e de lucratividade, principalmente quando produzidos com o precioso auxílio do fundo público de modo mais ou menos direto. Mas também se expressa pela própria transformação da educação superior em um importante espaço de acumulação, o que se concretiza pelo incremento na atuação das IES privadas no mercado da certificação em massa, na reorganização da formação em nível superior, na adoção de determinados valores afinados com as formas de sociabilidade típicas do capitalismo tardio (MANCEBO; VALE, 2013, p. 90).

No âmbito da educação inclusiva Borowsky (2016) crítica o repasse de verbas públicas para instituições privadas, um investimento que deixa de ser feito na escola pública. Uma preocupação que está atrelada ao fim dos cursos de nível superior de Educação Especial, a principal via de formação hoje é com carga horária reduzida e à distância.

O autor afirma que a desigualdade é inerente à sociedade capitalista, pois, o capitalismo a produz e precisa dela para se reproduzir. Assim, ampliar a participação nesta lógica, só contribui para a manutenção da ordem. Dessa forma, a inclusão escolar está sendo feita de uma forma que mantém a produção e reprodução da exclusão na educação e não rompe com a desigualdade presente historicamente na área. Isso tudo através de uma escola padronizada para atender grandes massas, que inferimos, imita o atual modelo universitário.

Não queremos com isso, aparentar ir contra a democratização do ensino superior, todavia ressaltar que ainda precisamos, de fato, construir em meio à popularização do Ensino Superior uma educação de qualidade que vise o desenvolvimento da pessoa, a preparação do cidadão e sua qualificação para o mercado de trabalho⁹, e não apenas esse último. Uma vez

9. Conforme objetivos sociais expressos no Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

que, de acordo com Matos (2011), uma educação inclusiva contribui para a humanização do professor e dos alunos, sejam eles neurotípicos ou com condições intelectuais diferenciadas.

Citando o artigo sétimo da Declaração de Madrid, citada por Carvalho (2009):

As escolas, faculdades e universidades devem, em cooperação com ativistas de movimentos ligados à deficiência, desencadear palestras e oficinas de conscientização sobre assuntos de deficiência, dirigidas a jornalistas, publicitários, arquitetos, empregadores, profissionais de saúde e de serviços sociais, atendentes familiares, voluntários e membros de governos locais. (DECLARAÇÃO DE MADRID, 2002, p. 9 apud CARVALHO, 2009, p.124)

Temos as instituições de ensino como multiplicadoras, a despeito da já discutida responsabilização e culpabilização. Como será se não tivermos pessoas formadas para desconstruir mitos e preconceitos? Portanto, por mais que as instituições educacionais não sejam as únicas determinantes na alteração, ao alienar as pessoas e se eximir de propiciar uma formação humana, as empresas privadas podem trabalhar a favor do Capital, impedindo uma sociedade efetivamente inclusiva, sendo que Carvalho (2009) ainda ressalta que temos, somado ao despreparo da escola o descompromisso do Estado, que sustenta, ao servir o capitalismo o discurso de uma sociedade igualitária capaz de acolher a todos que não se realiza neste sistema propositalmente excludente.

Dessarte, do mesmo modo que “é impossível que a escola fruto do capitalismo resolva os problemas criados por ele” (CARVALHO, 2009, p. 161), não acreditamos que as IES privadas possam realizar tal feito.

4. Política Social

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo- crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e de todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.

Paulo Freire, 1996/2001, p. 23

Não é possível falar de inclusão sem falar de sua relação com a política, uma vez que “a política é uma referência permanente em todas as dimensões do nosso cotidiano na medida em que esse se desenvolve como vida em sociedade” (MAAR, 1982/1994, p. 7). E a inclusão pode ser definida como a efetivação da vida social de grupos que outrora foram privados de uma fruição plena desta.

A problemática aqui está relacionada com a concepção de educação que se adota. Quando encaramos a educação como um *direito* e assumimos que ela é um serviço a ser suprido pelo Estado, todas as pessoas podem ser beneficiadas. Porém, de modo contrário, se concebemos a educação como *mercadoria*, passamos a considerá-la como um bem que pode ser adquirido individualmente por aquele que tiver condições de pagar por ela.

Destarte, é possível depreender que as mercadorias, ao contrário dos direitos, não trazem benefícios coletivos e acentuam desigualdades sociais. No sistema capitalista enfrentamos uma dificuldade para a garantia de direitos e uma das formas de pleiteá-los é através da política. Carvalho (2009), discutindo a partir de Faleiros (1980) e Vieira (1992), vai nos prevenir sobre os problemas de uma análise maniqueísta que não leve em consideração a dialética que assume as políticas sociais como produtos históricos, resultante das contradições sociais e, por isso, mutáveis. Nesse sentido, tornam-se impossíveis de serem colocadas em um rígido modelo ideal, mesmo quando assumimos que ela pode ser resultado de uma estratégia governamental, cujas raízes se localizam no mundo da produção.

É no confronto, na luta, que surgem as alternativas possíveis de política social, num equilíbrio instável de compromissos entre forças presentes e os interesses em jogo. [...] a realização dos interesses não depende só da estratégia dos atores (concepção voluntarista), nem das exigências implacáveis da produção (concepção determinista), nem de causas/efeitos imediatos (concepção mecanicista), mas de modificações estruturais complexas e dialéticas. (FALEIROS, 1980, p. 71 e 72 apud CARVALHO, 2009, p. 110 e 111)

Para Demo (2000, p. 09), “política social continua sendo desafio fundamental e contraditório da sociedade e do sistema reprodutivo”, isso porque é através dela que conseguimos minimizar as desigualdades acentuadas pelo sistema ao qual estamos submetidos. Todavia, sem romper com este sistema.

O autor afirma que apesar da necessidade de mudança, temos resistência a ela. Em relação à Educação Inclusiva, isso se traduz na já mencionada barreira atitudinal, por isso a necessidade da combinação das políticas compensatórias com a proibição da discriminação

(SANTOS, 2010, p. 217). Demo (2000) afirma que alguns grupos não recebem questionamentos quanto a sua posição de beneficiários de políticas social e, dentre esses grupos, estariam as pessoas com condições intelectuais diferenciadas.

Todavia, Jannuzzi (2012) encontra nas mensagens presidenciais o tratamento do diferente, algumas vezes como incumbência do serviço de assistência pública e algumas incentivando a profissionalização que poderia ser realizada pelo ensino emendativo declarando que seriam eles mesmos capazes de se manter através dos serviços das oficinas. Como exemplo da falta de clareza, a autora destaca as prescrições de Getúlio Vargas: “ensino dos anormais de inteligência, a ação do poder público se exercerá de acordo com as normas fixadas pelo Instituto Nacional de Pedagogia, em conexão com o Serviço de Assistência a Psicopatas’ e os ‘inadaptados morais’ ficaram a cargo do Ministério da Justiça.” (MEC/INEP, 1987, p. 149-150 apud JANNUZZI, 2012, p. 60). Juscelino Kubitschek teria proposto o levantamento de profissões acessíveis aos indivíduos de capacidade reduzida, visando o oferecimento de oportunidades de trabalho. Goulart, por sua vez, preconizou a reorganização dos estabelecimentos de ensino emendativo e que “às escolas especializadas se somem programas realizados nas escolas comuns, para atender maior número de jovens carentes de caracteres especiais na educação” (MEC/INEP, 1987, p. 363 apud JANNUZZI, 2012, p. 60-61).

A análise de Jannuzzi, embora produzida em 2012, retrata uma realidade anterior ao final do século XX, no qual Demo (2000) escreve. Entretanto, exemplifica como essa certeza sobre as pessoas com condições intelectuais diferenciadas serem beneficiários de políticas sociais nem sempre existiu. É simbólica a preocupação de transformar essas pessoas não em cidadãos, mas em mão de obra e consumidores, e proteger a sociedade dos que não fossem integrados nessa sociedade capitalista.

Dialeticamente o grupo dominante consegue utilizar a política social, de origem superior, como tática de controle, uma vez que apesar da promessa de uma sociedade igualitária os espaços na discriminatória sociedade capitalista não estão disponíveis e têm que ser disputados duramente (DEMO, 2000). Ao adotar uma postura paternalista frente às pessoas com condições intelectuais diferenciadas, evita-se as reprovações por discriminação. Todavia, cria-se um impedimento ao desenvolvimento e autonomia destas pessoas, garantindo que fiquem circunscritas aos espaços permitidos pela elite dominante e impossibilitados de protagonismo.

Matos (2011) afirma que:

Assim as políticas sociais têm um caráter contraditório, pois, respondem, concomitantemente, às necessidades da classe trabalhadora proporcionando-lhes ganhos reivindicados na luta contra os detentores do capital e também aos interesses do capital, preservando-lhes o potencial produtivo da força de trabalho e, em alguns casos, desmobilizam a classe trabalhadora com função de controle e dominação o que evidencia o caráter de preservação da propriedade. Tais políticas também indicam os limites das conquistas na sociedade capitalista, não representam transformações significativas na base desta sociedade, pois atendem à manutenção do trabalho vivo e do consumo, elementos essenciais para continuidade do capitalismo. (MATOS, 2011, p. 44)

Por isso, Matos (2011), vai afirmar, ao se apoiar em Duarte (2001), que a luta pelos direitos sociais deve vir através de uma transformação da consciência. Da mesma forma, Carvalho (2009), vai ressaltar que medidas exclusivamente práticas não alteram substancialmente a vida da grande maioria, sendo a “práxis capaz de romper com esses tradicionais procedimentos”(CARVALHO, 2009, p. 91).

Carvalho (2009) denuncia como a filantropia e o assistencialismo das pessoas com deficiência são utilizados a favor do capital, uma vez que, ao contrário do que acontece nas discussões apresentadas sobre política social, esses impedem o enfrentamento das condições históricas e materiais que são as responsáveis pela exclusão das pessoas com condições intelectuais diferenciadas. O objetivo de tal denúncia é desnaturalizar práticas segregativas que são sociais e caminhar, assim, para uma sociedade com nova formação societária, onde características, por si só, deixariam de definir os sujeitos.

Apesar de Demo (2000) se focar sobre a discriminação material em seu texto, tentamos trazer algumas de suas considerações para alargar a nossa compreensão sobre o contexto atual, de predominância do capital, em que as políticas inclusivas buscam inserção. Uma vez que, de acordo com Carvalho (2009), a maioria vive em extrema pobreza e:

Esta situação de pobreza encontra-se mais agravada nos países periféricos, como é o caso do Brasil, onde os recursos destinados às políticas sociais são insuficientes para garantir condições minimamente satisfatórias para os segmentos que não encontram condições de prover seus meios de vida. (CARVALHO, 2009, p. 12)

O autor entende que a privatização dos direitos sociais sobre forma de serviços prestados pelas ONGs ou iniciativa privada leva a uma despolitização, fazendo com que as pessoas com condições intelectuais diferenciadas só recebam atenção na medida em que estão classificadas como trabalhadores e/ou consumidores. Dessa forma, é necessário tomar cuidado com os contornos liberais e atentar para os condicionantes históricos de exclusão.

Jannuzzi (2012), fala sobre a atenção dada inicialmente aos surdos e cegos e como as pessoas com condições intelectuais diferenciadas recebiam primazia na política eugenista. Corroborando temos, atualmente, uma permanência ao analisar a inclusão excludente, onde é possível verificar estratificações não só do tratamento, mas da extensão das conquistas:

Isso fica evidente ao se detalhar os recursos para os deficientes auditivos, deficientes visuais e deficientes físicos, porém, quando chega à deficiência mental, como não há recursos a priori, é retomada a crítica ao processo de homogeneização: Essa ânsia de se nivelar o alunado segundo um modelo leva, invariavelmente à exclusão escolar, não apenas dos alunos com deficiência intelectual acentuada, mas também dos que possam apresentar dificuldades que os impeçam de aprender, como se esperava de todos. (FAVERO et al., 2007, p. 41 apud KUHNEN, 2016, p. 255)

Reconhecemos que a atividade política em sua relação com o poder seria uma das formas de ação desenvolvida historicamente, para que o homem pudesse desafiar o enredo da história (MAAR, 1982/1994) e:

Na prática cotidiana, atividade política assume a perspectiva de realizar dimensões humanas mais profundas no relacionamento pessoal, com o respeito à diversidade individual e a crítica à formas pré-determinadas de conduta. (MAAR, 1982/1994, p. 24)

Quanto ao papel do Estado, Demo (2000, p. 10) afirma:

O Estado detém papel relevante na política social, muito embora no espaço participativo de sua função seja de instrumentalização, jamais de condução. De um modo geral, Estado é a instância delegada de serviço público, e nisso poderia tornar-se lugar importante de equalização de oportunidades. O problema principal nunca será o seu tamanho ou sua presença, mas a quem serve.

Maar (1982/1994) e Demo (2000) levam a uma reflexão sobre a responsabilidade e utilidade do Estado frente às políticas inclusivas. Signatário de vários documentos internacionais a favor da Inclusão¹⁰ e construtor de uma legislação condizente com esse objetivo, o Estado brasileiro parece se colocar a favor da equalização das oportunidades. Todavia, já foi mencionada a problemática construída pela mudança do seu caráter de Educador para Avaliador. A instrumentalização incompleta também é denunciada pela

10. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), Declaração de Direitos das Pessoas com Deficiência Mental (ONU, 1977); Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (ONU, 1982), Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993), Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Educação para Necessidades Especiais (Unesco, 1994), Carta para o Terceiro Milênio (Rehabilitation International, 1999), Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (OMS, 2001), Declaração de Sapporo (Disabled Peoples International, 2002) Declaração da Década das Américas pelos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência (OEA, 2006). Dados obtidos no artigo, de Erick Santos, *A educação especial em face da Convenção da Unesco contra a Discriminação no Ensino*, utilizado nesta monografia.

insuficiência de cursos de formação de professores com vistas à inclusão, especialmente de pessoas com condições intelectuais diferenciadas, foco deste trabalho.

Não queremos com isso desprezar as conquistas públicas registradas pelo Estado brasileiro, mas sim salientar que a servidão deste Estado ao Capital configura um problema para a efetiva inclusão educacional e social destas pessoas. Todavia, Maar (1982/1994), citando Marcuse, vai nos dizer que é possível encontrar uma nova ética na relação entre os meios e os fins sem descartar os valores por conta da imposição política do modo de produção. Sendo assim “à solução política deve associar-se necessariamente uma solução civilizatória voltada à realização de interesses humanos” (MAAR, 1982/1994, p.21).

Dessarte, apesar de já termos alertado no capítulo anterior sobre a apropriação do Capital sobre a bandeira das diferenças, Carvalho (2009), sinaliza como é importante no surgimento da proposta inclusiva, a partir do momento que eu tenho pessoas com condições intelectuais diferenciadas buscando uma restituição da luta, ao agir em sua constituição.

De acordo com Demo (2000), o alcance da política social é limitado e não ultrapassa a lógica do sistema, mas ao acionar iniciativas estruturais como a educação e a cidadania, pode alimentar potencialidades de superação. O autor ainda ressalta que mesmo dentro do sistema capitalista “sempre é possível fazer alguma coisa” (DEMO, 2000, p.14). Maar (1982/1994), citando Weber, vai falar sobre vocação política na busca da realização do que é possível fazer hoje. Essas ponderações são importantes para evitarmos tanto a desculpabilização imobilizadora, quanto as crenças redentoras, que ao contrário da esperança educada, retomada por Giroux (2003), citando Paulo Freire (1996), podem levar, a longo prazo, a desesperança e ao fatalismo. Essa última postura procura ser evitada por Bianchetti e Sguissardi (2017) na conclusão de sua obra, com a proposição de que pensemos formas de alterar a perspectiva posta olhando para os exemplos do passado, das fugazes experiências onde a formação humanística tinha um papel central (USP, UDF e UnB).¹¹

Kuhnen (2016) chama atenção para o equívoco de que, ao ter consciência da necessidade das políticas sociais para esses grupos, dentre eles, as pessoas com condições

11. As universidades citadas na obra de Bianchetti e Sguissardi: USP – Universidade de São Paulo, UDF – Universidade do Distrito Federal e UnB – Universidade de Brasília, com exceção da UDF as outras universidades ainda existem, todavia o que os autores apontam é que elas se voltaram majoritariamente a adoção de um modelo napoleônico, pragmático e utilitarista. Ou seja, mesmo as IES públicas com sementes humanistas são claramente lugares de disputa na sociedade capitalista e precisam de uma forte resistência contra o Capital.

intelectuais diferenciadas, acabemos por subverter o papel da escola, tornando esta, o lócus de políticas assistenciais e relegando o ensino a segundo plano. Nas palavras da autora:

Destarte, a incorporação da concepção de deficiência como diferença, como diversidade, nas políticas de educação especial no Brasil ocorre de forma subordinada às políticas de inclusão social. A análise dos documentos permite indicar que a educação dos alunos com deficiência no ensino fundamental está subordinada a essa ideia. Parece-nos que esse discurso tem servido para promover uma política de assistência social na escola e contribuir para a instrução como elemento secundarizado na formação escolar (KUHNNEN, 2016, p. 253).

Para Demo (2000), uma política social autêntica implica compromissos evidentes de redução das desigualdades. Deve sempre estar articulada com a educação de qualidade para uma formação básica comum a todos, como arma de luta em direção a emancipação, pois “uma sociedade se faz de sujeitos capazes, não de objetos do cuidado” (DEMO, 2000, p. 17).

A própria atividade política, longe de ser apenas voltada a uma transformação do “mundo objetivo”, com vistas ao futuro, significa, também o exercício de uma atividade transformadora da consciência e das suas relações com o mundo. (MAAR, 1982/1994, p. 22)

Para que essa política social seja emancipatória ela deve trabalhar com sujeitos co-participantes e co-decisores (DEMO, 2000), pois “nos movimentos sociais, a política revela seu maior potencial dinâmico” (MAAR, 1982/1994, p. 70). O Estado não pode naturalizar as dependências das políticas sociais nem decidir sobre a participação política da população. O seu papel é de instrumentalizar, garantindo acesso à educação básica, cultura e educação, permitindo, assim, a formação de sujeitos sociais conscientes e organizados, capazes de definirem o seu destino e compreenderem que as políticas como conquista de direitos exigem uma construção e recuperação cotidiana (DEMO, 2000; MAAR, 1982/1994).

Essa perspectiva de inelutável, que apenas se conforma e não consegue vislumbrar mudanças, também é colocada em evidência, segundo Matos (2011), por um processo educacional que possibilite além da transmissão, a alteração das experiências culturais, o que complexifica o trabalho do professor. A autora se apoia em Marx e Engels para afirmar que “[...] as relações sociais estabelecidas pelos homens são determinadas pela maneira como estes produzem sua própria vida material” (MATOS, 2011, p. 19) e a partir dessa premissa analisar os limites e possibilidades propostas pela esfera pública. Todavia, fugindo de uma naturalização das políticas precarizadas como sendo a única alternativa possível, para isso é preciso driblar uma concepção de inclusão que, dentro da lógica conservadora, não enfrente a

gênese da exclusão e se limite a preocupação com o mercado de trabalho e com o mercado consumidor (BOROWSKY, 2016, p.163 e 164).

A educação é, portanto, parte constituinte das políticas sociais, mas não pode ser confundida como uma mera política social. É o campo de disputa que permite reproduções e/ou alterações a partir da apropriação e construção dos conhecimentos, mas que todavia é dependente de toda uma estrutura material da qual nem todos podem usufruir.

Por isso é necessária uma luta por justiça e honestidade, onde as pessoas com condições intelectuais diferenciadas possam ter acesso aos serviços especializados de que precisam. (BOROWSKY, 2016; CARVALHO, 2009).

[...] mesmo nos limites estruturais em que vem ocorrendo a inclusão educacional, ela também acontece, muito provavelmente, para além das necessidades objetivas da lógica posta pela primazia do capital [...]. A inclusão educacional é obtida por segmentos sociais que se mobilizam com esta finalidade, talvez surpreendendo planos oficiais, planejamentos estratégicos, recursos previstos, [...], e enfim, implodindo uma certa política educacional conduzida pelo Estado. Esse conflito faz com que as relações sociais se movimentem por caminhos nem sempre desejados pelo capital ou pelo Estado, mas ainda assim é administrável (SANFELICE, 2006, p. 35 apud MATOS, 2011, p. 41 e 42).

Carvalho (2009) considera que a grande conquista da política social inclusiva é a auto-organização com visibilidade desses grupos, incluindo os das pessoas com condições intelectuais diferenciadas, em uma luta contra esse tutelamento paternalista que os colocava como meros objetos de ação, atitude que outrora foi responsável por sua segregação. Afirmando que: “assim como a luta contra a exploração necessita ocorrer numa sociedade assentada na relação entre explorados e exploradores, também a exclusão necessita ser denunciada e enfrentada numa formação societária excludente” (CARVALHO, 2009, p. 170). Ou seja, na visão do autor, com a qual concordo, a proposta de inclusão social é por si só dialética, ao ser ela resultado do confronto entre as forças sociais e o capitalismo liberal, por intermédio do Estado. E, apesar de não ser revolucionária, é uma das formas de conseguir uma centelha de dignidade humana e, com ela, alguma forma de enfrentamento político das opressões do Capital, mesmo que ainda não possamos nos libertar deste, no presente momento histórico.

Com tudo, para que tenhamos avanços reais é necessário que a política social seja verdadeira e esteja atrelada a um ensino de qualidade que proporcione a formação necessária para uma autonomia efetiva das pessoas com condições intelectuais diferenciadas.

5. Direito Educacional e Educação Inclusiva

[...] somos seres do não mais e do ainda não. Nós não suportamos, de certo modo, o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o não mais e o ainda não? Ou o não mais continua, [...] ou então

este não mais já é realmente não mais e então se iniciou o ainda não. Que ainda não é este? Que novo tempo é este? Que características dar a isto? Como pensarmos este novo tempo?

STEIN, 1991, p. 25

Nos capítulos 5 e 6 abordamos a concepção de que, na sociedade capitalista, os confrontos frente a sua organização são os responsáveis pela conquista e alargamento de direitos. É a luta em busca de uma sociedade cada vez menos injusta e mais igualitária, mesmo quando não alcançamos a revolução, que nos permite combater alguns privilégios.

Quando consultamos o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa encontramos para o verbete *direito*, 22 significados. Sem associação de outros termos, excluindo os adjetivos e advérbios, ficamos com 12 substantivos. Entre estes temos:

9. Aquilo que é justo, reto e conforme à lei. 10. Faculdade legal de praticar ou deixar de praticar um ato. 11. Prerrogativa, que alguém possui, de exigir de outrem a prática ou abstenção de certos atos, ou o respeito a situações que lhe aproveitam; jus. 12. Faculdade concedida pela lei; poder legítimo: direito de caça; direito de pesca. 13. Ciência das normas obrigatórias que disciplinam as relações dos homens em sociedade; jurisprudência. [...] 15. O conjunto das normas jurídicas presentes vigentes num país. 16. Complexo de normas não formuladas que regem o comportamento humano; lei natural: direito universal. [...] 18. Regalia, privilégio, prerrogativa [...] (AURÉLIO, 2004, p. 256-257. Os grifos do autor foram ignorados).

Já quando pesquisamos o verbete *privilégio* encontramos as definições: “1. Vantagem que se concede a alguém com exclusão de outrem e contra o direito comum. 2. Permissão especial. 3. Prerrogativa, imunidade. 4. Dom, condão.” (AURÉLIO, 2004, p. 612 - os grifos do autor foram ignorados).

Ou seja, a complexa noção de direito pode ser interpretada no sentido daquilo que alguém pode fazer dentre as relações humanas por ser justo ou por ser permitido pela lei (ou leis), que regem essas relações, sendo por esta última concepção essencialmente político e muitas vezes confundido com a concepção de privilégio. O privilégio, entretanto, que fere a noção de direito comum, é essencialmente excludente. Os dois, como conceitos históricos são contraditórios e mutáveis. Por isso conquistados e/ou adquiridos, mas não necessariamente garantidos, o que exige um enfrentamento constante do capital pela educação inclusiva, uma vez que, de acordo com Borowsky (2016), para o movimento político da comunidade em questão, a luta por inclusão, está entendida como conquista de direitos.

Toda a bibliografia consultada sobre inclusão tem relação com o direito educacional, seja ao tratar da legislação brasileira, seja ao discutir os tratados internacionais. Tratam dos

direitos do diferente primeiramente em um aspecto geral e posteriormente trazendo para o campo educacional, onde, de acordo com Matos (2011), devemos assumir as diferenças como condições naturais. Ainda de acordo com a autora devemos questionar a lógica em que os Direitos Humanos são adotados como uma dissimulação da realidade, para isso assumindo a complexidade da escolarização, que deve ultrapassar a aparência e intervir materialmente no mundo.

Esta ênfase na educação se faz necessária tendo em vista que é no campo educacional que vêm ocorrendo os principais debates e formulações a respeito da proposta inclusiva, de seus princípios norteadores e de suas possibilidades de limites diante das tradicionais práticas e concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência (CARVALHO, 2009, p. 23).

Carvalho (2009), chama-nos a atenção para a clareza de quais práticas e concepções que a proposta inclusiva está se opondo com o intuito de abolir a seletividade social institucionalizada e efetivar os direitos conquistados. Por isso, o diferente teria o direito de sair da esfera do mistério, ou da pejorativa loucura e ser tratado com igualdade, tendo garantido antes de tudo os seus direitos de desenvolvimento material e sobrevivência. Na mesma linha de Matos (2011) o autor cita referências que em uma abordagem relacional afirmam que: “A diferença somos nós.” (MAGALHÃES e STOER, 2009, p. 71 apud CARVALHO, 2009, p. 145); em sua leitura de Sklier (2006), Carvalho (2009) vai trazer que a norma é a origem do problema; e que “A diferença é a normalidade.” (CARVALHO, 2006, p.55 apud CARVALHO, 2009, p. 145).

A educação tem uma história de ser privilégio, tendo sido conquistada como direito, no Brasil, apenas há algumas décadas. No tocante às pessoas com condições intelectuais diferenciadas, esse tempo é ainda menor.

A história da educação brasileira mostra-nos que a educação foi o centro de atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos dominantes da sociedade. [...] pelo menos até o momento em que se estruturam movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito (GOERGEN, 1985).¹²

Santos (2010) parte da premissa que apesar do aniversário de cinquenta anos (na data de publicação) da Convenção da Unesco contra a Discriminação no Ensino e sua incorporação na legislação brasileira, em setembro de 1968, a maior parte de seus dispositivos continua atual e inerentes aos problemas educacionais do país.

12. Em prefácio a 2ª edição do livro *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*, mantido na obra *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, ambos de JANNUZZI, sendo que utilizamos apenas esta última.

Apesar de ressaltar na *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, o excerto que frisa a deficiência como “[...]causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (art. I, 1.)” (SANTOS, 2010, p. 215) e trazer de forma pertinente as questões de igualdade e permanência na educação, Santos (2010) esbarra na concepção de educação inclusiva ao afirmar que a adoção deste conceito, no lugar da terminologia educação especial, reflete melhor os propósitos de integrar as pessoas com deficiência ao convívio com outros alunos, uma vez que o conceito de inclusão amplia a perspectiva integradora.

Para Matos (2011), os importantes acordos internacionais que servem de referência para as metas educacionais dos países periféricos, apesar de aparentes avanços na visão humanitária, escamoteiam conflitos e contradições que são entraves para uma real transformação e, mesmo quando apontam alguma contradição, usam-na como um artifício de aparente absorção da crítica para a manutenção do sistema.

Santos (2010) ainda conduz a relação existente entre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do tratamento que deve ser dispensado à criança com deficiência. São as crianças e adolescentes considerados pessoas em desenvolvimento e, desfrutadores de uma doutrina de proteção integral, por serem considerados mais sensíveis do ponto de vista pessoal e social. Sendo acrescida às especificidades dos dispositivos concernentes às pessoas com deficiência em geral, a criança com condições intelectuais diferenciadas merece uma atenção ainda mais especial.

Sendo a educação um direito fundamental que visa garantir, entre outras coisas, o desenvolvimento da personalidade humana, um de seus princípios mais importantes é o da igualdade, não de forma, mas de acesso, permanência e conclusão. Empreendendo esforços para alcançar o ideal de igualdade da nossa constituição é que se procura garantir um atendimento diversificado às pessoas com condições intelectuais diferenciadas (SANTOS, 2010). Matos (2011) ressalta que as noções de liberdade, igualdade e a valorização da diferença retira a pessoa com deficiência das amarras biológicas e a insere no campo histórico-social.

Também procurando esclarecer a relação entre a exclusão social e a biológica, Kuhnen (2016), afirma que:

Dizendo de outra forma, essa sociedade é feita de sujeitos com e sem deficiência que pertencem a diferentes estratificações de classes sociais e, portanto, terão acesso a diferentes qualidades de serviços de saúde, educação, lazer e moradia. Então, nessa constituição social, não é a deficiência o

elemento central ou isolado das dificuldades de acesso a esses serviços (KUHNNEN, 2016, p. 80).

Por isso é preciso estarmos atentos a necessidade de dar espaço à diversidade, não apenas com o olhar sobre a deficiência. (CARLOTA, 2004, p. 23 apud KUHNNEN, 2016, p. 103). Corroborando:

De acordo com essa perspectiva teórica, tanto os recursos administrativos (classes conjuntas, escolas), como os recursos tecnológicos (métodos e técnicas de ensino) são importantes para o processo de participação e apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e ao lugar, ao exercício da cidadania dos alunos com deficiência. Nessa vertente há a defesa do direito à socialização, à distribuição, ao usufruto desse progresso para todos. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma modificação nas escolas ou no sistema de ensino, principalmente uma modificação na organização social injusta (KUHNNEN, 2016, p. 116).

Ranieri (2018) ressalta que a atividade educacional também é um serviço e “na esfera das relações jurídicas privadas, “serviço” corresponde ao exercício de qualquer atividade intelectual ou material, com finalidade lucrativa ou produtiva” (RANIERI, 2018, p. 156), estando a pessoa que adquire ou utiliza o serviço caracterizada como um consumidor e amparada na legislação como tal.

Dessarte, vamos ter, como já mencionamos no capítulo 5, a atividade educacional dividida entre o setor público e privado; entre ser um direito comum e um privilégio daqueles que podem pagar. Mesmo quando o Estado aparenta assumir a responsabilidade de atender aqueles que não podem pagar, isso leva à uma maior precarização do setor público educacional, que terceiriza as funções sobre inclusão e repassa verbas para o setor privado (BOROWSKY, 2016), deixando em destaque a finalidade lucrativa, tornando consumidores mesmo aqueles que não podem pagar. Os beneficiários são números para os terceirizados que, algumas vezes descolados dos interesses públicos e sociais, atrelam o interesse de atendimento a quantidade de verba repassada pelo poder público.

Ao consumidor de serviços educacionais a legislação específica garante proteção em hipóteses, v.g., de vícios relativos à qualidade no ensino, decorrentes da disparidade com as indicações constantes da oferta ou mensagem publicitária (con, art. 20), e responsabiliza o fornecedor. (RANIERI, 2018, p. 156).

Mesmo na figura de consumidores os cidadãos têm direitos. Todavia, como poderemos garantir a execução de tais direitos se a qualidade de ensino fornecida não permite o desenvolvimento integral das pessoas que, inseridas na lógica do Capital, não conseguiriam com autonomia e criticidade lutar por tal direito? Como ampliar a perspectiva das pessoas

para compreenderem que a sua formação como pessoa extrapola os direitos de inclusão no mercado de trabalho e consumo?

O projeto vitorioso da Constituição Federal de 1988, apesar de toda a organização dos movimentos sociais, foi o do Estado atrelado aos interesses do grande capital e a educação tendo como função preparar os sujeitos para o mercado de trabalho ou subordinada aos interesses do capital mundial. (KUHNNEN, 2016, p. 187).

De acordo com Borowsky (2016), “o Governo Federal, no que diz respeito ao Planos Plurianuais, concebe a inclusão como a inserção da população pobre no mercado de trabalho, no crédito bancário e na economia consumidora” (BOROWSKY, 2016, p. 161).

Citando o Artigo II da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, Cortês (2010) ressalta que a mesma influenciou a celebração de outros compromissos internacionais, destacado o direito à não discriminação e o direito à educação. Para a autora os dois estão intimamente conectados, uma vez que a educação é apresentada como instrumento de combate à discriminação.

Ainda que, como Matos (2011), Cortês (2010) destaque a importância da existência da previsão legal de direitos, ela sinaliza a falta do estabelecimento de prazo para o cumprimento dos acordos internacionais, adotados pela legislação brasileira. Evidencia, também, a relação entre os vários direitos, ressaltando a insuficiência de se garantir a matrícula, mas não possibilitar o acesso, através de intervenções arquitetônicas ou através da disponibilização do transporte adequado.

Como afirma Kuhnen (2016), ao criticar o modelo médico-hospitalar, devemos estar cientes de que não existe único modelo médico-hospitalar. Posto isso, queremos esclarecer que não estamos desconsiderando a necessidade de cuidados médicos para as pessoas com condições intelectuais diferenciadas, ou qualquer outra pessoa. A intenção é garantir o direito à educação, não hierarquizando os campos médico e pedagógico, mas compreendendo que apesar de conectados, como direitos das pessoas, eles possuem objetivos diferentes. Do mesmo modo, Kuhnen (2016) vai admitir que esses alunos necessitam de assistência social, mas esta não pode ser confundida ou substituída por processos escolares.

Mesmo ao perceber os limites do campo educacional e as disputas sobre ele, não podemos desconsiderar as capacidades reprodutoras ou transformadoras do mesmo. Entendemos que é por isso que Jannuzzi vai falar que o tratamento as pessoas com condições intelectuais e outros grupos “manter-se sempre ligado à educação, sem dúvida, representou

progresso [...]” (JANNUZZI, 2012, p. 133), pois, como afirmou Freire (1996/2001, p.67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Côrtes (2010) vai apresentar, entre outros pontos do *Plano Nacional de Educação (PNE)*, lei n. 10.172/2001, a importância de que: se investida na formação de professores, sejam disponibilizados recursos e alternativas pedagógicas recomendadas para a inclusão dos educandos com necessidades educacionais específicas – NEEs e seja incentivada a realização de estudos e pesquisas sobre as diversas áreas relacionadas aos alunos que apresentam necessidades especiais para a aprendizagem. Lembrando novamente que se faz necessária a existência de mecanismos que garantam o exercício desses direitos. Não esquecendo, como comenta Carvalho (2009) sobre a *Declaração de Santiago*, que a tarefa de educar é de todos os professores, assim como na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, “[...] a necessidade de se promoverem as necessidades específicas para cada área da deficiência [...]” (CARVALHO, 2009, p.130).

Pois as práticas escolares inclusivas “não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações [...]” (ROPOLI et al., 2010, p. 15 apud KUHLEN, 2016, p. 246 grifos da autora).

Destarte, assumimos que um dos mecanismos deve ser o acompanhamento da formação de professores e, quando necessário, a cobrança das instituições responsáveis por essa formação, uma vez que os professores são responsabilizados (mesmo que não esquecendo os limites impostos pelo próprio sistema, como já foi sinalizado), pela inclusão. Não é suficiente garantir a matrícula se os professores não receberam formação para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Entendemos, aqui, que a previsão da legislação para a cobrança deve extrapolar o interesse do consumidor, uma vez que apesar das imposições do Capital, o objetivo final, ou seja, uma inclusão efetiva das pessoas com condições intelectuais diferenciadas, é de interesse coletivo.

Corroborando:

Para o ensino superior, em particular, o art. 47, §1º, da ldb, exige que as instituições de ensino, antes de cada período letivo, informem aos interessados, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições. Nos casos de vícios de qualidade, o consumidor pode exigir re-execução, restituição da quantia paga, abatimento, com direito à reparação de danos

patrimoniais e morais (art. 6º, vi). A matéria é pacífica nos tribunais (RANIERI, 2018, p. 156).

Podem os professores, também, tendo uma formação política e consciência do papel social da sua profissão utilizar, assim como o Ministério Público e demais cidadãos, “do arcabouço legislativo no sentido de exigir que o Estado cumpra os compromissos assumidos no combate à discriminação [...]” (CORTÊS, 2010, p. 272); responsabilizando-nos, dessa forma, como sociedade civil, mas não permitindo a total transferência da responsabilização do Estado.

Acreditamos, portanto, que é necessário reconhecermos o avanço dos documentos. Mas, sobretudo, extrapolarmos a sua concepção de aceitação da diversidade que, de acordo com Carvalho (2009, p.130), não questiona os determinantes políticos, econômicos e sociais que também constituem essas diferenças, uma vez que:

O direito para todos, numa sociedade capitalista, é uma tese hipotética, ao nível do discurso neoliberal. Para todos significa que, em tese, todos podem ter acesso, mas não significa que todos terão acesso de fato, nem com base em que condições. Há uma estratificação e focalização desses direitos (KUHNNEN, 2016, p. 187).

Precisamos ultrapassar o plano formal das prescrições legislativas e visar garantir, entre as outras coisas citadas, o direito de organização social e luta coletiva das pessoas com condições intelectuais diferenciadas. Alcançando através de uma efetiva educação inclusiva de qualidade, aquilo que queremos, o objetivo destacado por Kuhnén (2016): “Para o movimento, com a luta política não se busca ser ‘especial’, mas, sim, ser cidadão” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.17 apud KUHNNEN, 2016, p. 197, grifo do autor).

Compreendemos assim, como Kuhnén (2016), que para a realização dos direitos para todos, apesar da necessidade de focar em cada sujeito como único, evitando a massificação proposta pelo sistema capitalista, a luta não pode estar circunscrita a subgrupos isolados.

Procuramos, assim, contribuir com o diálogo para o combate a tutela e opressão das pessoas com condições intelectuais diferenciadas, por serem elas umas das mais oprimidas no atual sistema. Mas queremos com isso buscar garantir uma ampliação da autonomia para que estas possam também lutar com consciência contra todas as formas de opressão, impedindo assim que o Capital se aproprie de lutas, através de falsas promessas de ascensão, sequestrando representatividades para compor a ideologia do sistema.

6. Formação de professores

[...] a educação ajuda a subir uma colina onde
antes se via uma estrada plana,
e ajuda a dar saltos, onde antes,
aparentemente, só poderia dar um passo.

Vygotsky, 1924/1997, p. 185

Como discutido no tópico sobre Mercantilização do Ensino Superior, a parca formação dos professores é de interesse dos organismos internacionais (MANCEBO, 2010) e, ao nosso ver, impede a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. E, para superarmos isso é necessário uma consciência política dialética e a existência da conexão de sentido teoria-prática, uma práxis.

Pinheiro (2018), defende uma educação inclusiva, com aporte teórico vygotkiano, como um instrumento de compensação social, onde “[...] é o meio social que precisa se ajustar e oferecer respostas educacionais às singularidades dos alunos, suas capacidades e interesses.” (PINHEIRO, 2018, p. 8) e para a qual é necessário não apenas “(...) perceber as deficiências da estrutura sociopolítica e educacional que a permeia [educação inclusiva] e nos acomodar frente a essa realidade” (PINHEIRO, 2018, p. 22). Nesse sentido, a autora defende uma percepção da realidade com vistas à colaboração e, conseqüentemente, mudança das situações contextuais.

Maia e Paulino (2017) vão frisar que: o que é preciso para incluir do ponto de vista educacional já foi historicamente bastante discutido, mas tem sido pouco efetivado, não levando a um respeito das diferenças que permitam que os alunos aprendam em seu ritmo. Para os autores é preciso ter claro que a inclusão escolar traz um novo paradigma de educação e, a formação de professores precisa ser também redirecionada neste sentido, criando um profissional capaz, inclusive, de avaliar a sua postura.

6.1. Uma questão identitária

Utilizamos autores que trabalham a identidade docente questionando o que é ser professor e quais as condições e os fundamentos necessários para isso, e aqui estendemos as reflexões para o que é ser um professor inclusivo e quais as condições e fundamentos necessários para isso.

Discutiremos a identidade do professor universitário e do professor que será formado por este como uma só, por acreditarmos em uma equivalência da função, apesar do nível, de sua construção, e outras especificidades.

Nóvoa (1999) aponta que existem problemas com as instituições de formação, criadas somente no século XIX, para formar professores individualmente e produzir a profissão docente coletivamente. Estas teriam, para o autor, o desafio de transformar antigas concepções diversas em um modelo profissional de formação-ação e formação-investigação

que permita dentro das diversas realidades institucionais garantir a autonomia e diversidades de interesses acabando com o isolamento de universidades e escolas.

Fidalgo e Magalhães (2017) vão ressaltar a necessidade de acabarmos com um modelo de formação que, de professores mantenedores da dicotomia exclusão-inclusão, onde os laudos, implicitamente, ‘carimbam’ os alunos como ineducáveis, em um sistema que culpa o próprio aluno por sua “incapacidade” de aprender, em vez de enxergar os alunos e seus pais, o conhecimento destes, como parceiros, para que caminhemos em uma educação inclusiva que busque destruir os entraves para a autonomia e permita a aquisição de voz e direito. “No entanto, estes [professores] continuam sendo formados para acreditar que é apenas deles que deve partir a solução para todos os problemas que encontram na sala de aula.” (FIDALGO e MAGALHÃES, 2017, p. 69).

Segundo Pinheiro (2018, p. 55), “[...] deve-se atentar para um fator fundamental no circuito da ideologia que perpassa a educação inclusiva: a forma como o aluno é percebido e educado pelos agentes educacionais”. Celani e Medrado (2017) vão dizer, baseadas em Retorta e Bork (2015), que os novos professores precisam ser agentes sociais comprometidos com a comunidade que estão inseridos, e indagar, a partir de Félix (2007), “Como podemos pensar em inclusão se nossos professores não estão ainda nem preparados para aceitar o ‘diferente’?” (FELIX, 2007, p. 25 apud CELANI e MEDRADO, 2017, p. 31), reforçando que: “Não há aluno incluindo se não houver um professor pronto a (re)inventar seu próprio lugar e ser sensível às diferenças.” (CELANI e MEDRADO, 2017, p. 33)

Nos últimos anos, a política de inclusão para alunos com deficiência na educação básica vem resultando em demandas específicas para o processo de formação inicial do professor nas mais variadas disciplinas do currículo. Trata-se de abrir espaço para a construção de conhecimentos didáticos-pedagógicos que possibilitem ao professor atender às necessidades de alunos com deficiência na sala de aula do ensino básico, mas, acima de tudo, trata-se de sensibilizar o futuro professor em relação à atenção, ao cuidado e ao respeito que cada aluno deve ter acesso em seu processo educativo (MAIA e PAULINO, 2017, p. 139).

Freire (1996/2001) afirma que é necessário, antes de mais nada, que o professor tenha claro que: não existe ensino sem aprendizagem; ensinar não é transmitir conhecimentos e sim criar possibilidades; ensinar exige uma rigorosidade metódica, assim como pesquisa. Esses seriam fundamentos básicos da docência e não únicos, mas acreditamos que gerais.

Almeida (2012) frisa a necessidade da existência de professores universitários que levem em conta os contextos, não só o social que deve visar transformar, mas também o contexto institucional onde são produzidas as formações iniciais. Para a autora é crucial que

estes façam uma articulação entre os referenciais político-pedagógicos que dão sentido a prática docente, proporcionando uma integração entre a dimensão disciplinar e pedagógica, capaz de fazer do professor um pesquisador construtor contínuo da própria prática:

Requer também a atenção aos processos formativos que mobilizem saberes das teorias educacionais necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolver os conhecimentos e habilidades para que os professores avaliem e investiguem a própria atividade e, com base nela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes (ALMEIDA, 2012, p. 70)

Celani e Medrado (2017) procuram por meio de uma epistemologia do Sul¹³ dar lugar e voz a esses sujeitos sociais tendo a política e a ética como os principais elementos de um trabalho acadêmico que propõe que precisamos desaprender posturas para reaprender conflitos. Matos (2011) vai afirmar que um dos desafios enfrentados pela formação de professores é atender as exigências colocadas em uma época em que as ações do Estado são maximizadas para o Capital e minimizadas para a esfera social, procurando “diluir conflitos e garantir a continuidade da hegemonia” (MATOS, 2011, p. 59).

Celani e Medrado (2017) colocam a importância do estágio supervisionado na formação inicial que leve em consideração as mudanças do mundo contemporâneo e desapegue de modelos para, sem o compromisso de tecer considerações generalizadoras, encoraje o professor a criar seus próprios mapas. O objetivo é que esse possa construir saberes locais a partir de sua prática. Nas palavras das autoras: só uma formação calcada no pensar crítico, autônomo e “informado” poderá possibilitar ao professor a mobilização de saberes – pedagógicos e éticos – para criar espaços que sejam propícios a uma sala de aula mais inclusiva.” (CELANI e MEDRADO, 2017, p. 28)

Nesse sentido, Maia e Paulino (2017), vão ressaltar a importância da experiência do PIBID e o destaque dado nesta a influência das leituras sobre os diversos tipos de diferença, entre outras coisas, para o aumento da motivação e da autoconfiança, informando que:

[...] a capacidade da autogestão profissional para a inclusão tem uma importância basilar, pois só a partir do reconhecimento da importância da inclusão dos alunos com deficiência e da decisão por parte do professor de adotar práticas inclusivas em seu agir docente, é possível provocar transformações, com o trabalho simultâneo com todas as outras capacidades voltadas para esse objetivo. (MAIA e PAULINO, 2017, p. 160)

13. As epistemologias do Sul são modelos de produção do conhecimento que levam em conta a pluralidade dos saberes, buscando combater à visão etnocêntrica da ciência que exclui e silencia povos que foram dominados pelo capitalismo e pelo colonialismo. Ver: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

Almeida (2012) discute sobre uma nova identidade na qual o professor abandona o tradicional papel de transmissor e, como um mediador entre o aluno e o conhecimento, passa a enfrentar o desafio da diversificação do perfil docente através de um trabalho intelectual em uma perspectiva transformadora, que ao valorizar a experiência vivida passa a produzir novas concepções de si e do seu papel, construindo conhecimento e se desenvolvendo profissionalmente. Pensando na educação inclusiva Matos (2011) afirma que:

Entendemos que a prática do professor deve portanto, pautar-se pela superação dos conhecimentos cotidianos, dos conhecimentos espontâneos, e que, pelo processo de ensino, possam apropriar-se dos conhecimentos científicos, visto que a articulação entre teoria e prática se apresenta como possibilidade de compreensão da sociedade de um modo mais rico e aprofundado da educação que ela produz e dos homens que por ela são formados. Da mesma forma, compreendemos que a formação de professores que atuam na Educação Especial ou Inclusiva necessita ser mais efetiva, pois a educação deve ser concebida como um processo fundamental de humanização de todos os indivíduos (MATOS, 2011, p. 20-21)

Nessa linha, Pimenta (2002) estuda criticamente a importância do conceito de *professor reflexivo*, cunhado por Schön, ressaltando a importância da valorização e da pesquisa intencional sobre a própria prática com aporte teórico (a ser realizada em toda formação inicial e contínua), do protagonismo do professor, mas adotando críticas que sem desconsiderar as contribuições do autor propõe uma superação da *epistemologia da prática* no caminho de uma práxis.

Matos (2011) ressalta que o *professor reflexivo* e o *aprender a aprender* têm sido adotados em detrimento de um referencial teórico que permita uma articulação mais ampla entre o que se vive e o que se deseja viver, em uma formação técnica calcada em habilidades mensuráveis e afastada da construção social dialética, uma aura progressista esvaziada de conteúdos. Apesar de reconhecer que o *aprender a aprender* visa romper com métodos tradicionais e ou reagir ao ensino tecnicista, a autora retoma Saviani para lembrar que os conteúdos são importantes, uma vez que para se libertar o dominado deve dominar o que o dominante domina.

Reconhecendo os problemas surgidos pela banalização do termo *professor reflexivo* e sua apropriação por um novo tecnicismo, Pimenta (2002), também identifica, além das críticas ao individualismo reducionista, as contribuições da teoria para pensar questões que nem sequer tinham sido apontadas pelo autor, mas que podem ter sido apontadas por seus críticos a partir dele. Assim, a autora aponta a fertilidade do conceito para novas

possibilidades em uma perspectiva emancipatória da diminuição das desigualdades que sinaliza a necessidade de uma análise para a transformação do exercício profissional e das condições sociais dos professores, do reconhecimento e do compromisso com a politização do trabalho.

Para Matos (2011) a formação docente deve estar atrelada ao desenvolvimento de uma consciência revolucionária que questione sobreposição da forma ao conteúdo ou do local em detrimento do universal. Na visão da autora: “isso significa, portanto, que nos cursos de formação de professores deve-se visar à formação de profundos conhecedores da história concreta dos homens, bem como, conhecedores dos conhecimentos clássicos e universais.” (MATOS, 2011, p. 111). Sistematizando, assim, o entendimento de homem e a concepção de sociedade a ser assumida pela educação. Kuhnen (2016) também afirma que “no lugar da relação ensino/aprendizagem os ‘conhecimentos [da formação de professores inclusivos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender.” (KUHNNEN, 2016, p. 198)

Para Carvalho (2009), o conceito relativista de conhecimento não corresponde às necessidades educacionais das pessoas com condições intelectuais diferenciadas e dos outros grupos com NEEs. Para ele a proposta de inclusão social é por sim só dialética por ser resultado do confronto entre as forças sociais e o capitalismo liberal por intermédio do Estado.

Acreditamos, portanto, que compreender as múltiplas determinações do homem, buscar a compreensão das abstrações presentes nas coisas (ideias, realidade), fazer crítica a sociedade capitalista em seus desdobramentos na vida do homem e do gênero humano, valorizar a escola e os conteúdos escolares como mediadores entre a esfera cotidiana e a não-cotidiana são aspectos imprescindíveis para qualquer proposta de formação de professores (MATOS, 2011, p. 119)

Ou seja, para Matos (2011), o perfil do professor da Educação Especial, crítico e propositivo, já é requerido para o professor de Ensino Comum. E concordamos, pensamos em uma educação inclusiva que exista um perfil comum, contudo, deixamos claro que com isso não acreditamos que conteúdos tratando especificamente da educação inclusiva, principalmente da educação de pessoas com condições intelectuais diferenciadas possam estar fora dos currículos dos cursos de formação inicial.

Consideramos a importância de destacar a especificidade da perspectiva histórica e dialética entre biológico e social da deficiência, para orientar as práticas educacionais com os alunos com deficiência, com base em uma teoria e uma metodologia. Portanto, a importância da concepção de deficiência e de um arcabouço teórico e metodológico, que oriente um modelo de atendimento, de modo a proporcionar o processo de ensino-aprendizagem dos

alunos com deficiência, rompendo com a dicotomia entre biológico e social. Porém, a concepção de deficiência compreendida em termos de diversidade e necessidades educacionais dos alunos como um todo não diferencia os vários aspectos relacionados às bases biopsicológicas das deficiências e a necessidade de levá-la em conta na organização dos processos escolares dos alunos com deficiência. (KUHNNEN, 2016, p.229)

Nóvoa (1999), em sua crítica central, vai debruçar-se sobre o próprio profissional professor, que apesar do contexto de formação e exercício da função não pode usar de desculpabilização. Deve, coletivamente, evitar um olhar nostálgico e em busca de uma ruptura decidida reencontrar novos valores e construir uma cultura profissional que é pautada tanto em um trabalho interno quanto em conexões externas da profissão. Deve abandonar a reivindicação de um poder profissional que desconsidera o coletivo social e, apoiando-se na solidariedade interna e na identidade profissional, criada pelas novas associações, perseguir eticamente a qualidade de seu trabalho e o respeito aos demais sujeitos envolvidos no campo educacional. Só assim seria possível combater as desigualdades historicamente construídas junto com a profissão.

Almeida (2012) propõe uma formação dinâmica que atrela o desenvolvimento profissional ao pessoal, que alimenta a capacidade de intervenção e, essa nova cultura profissional baseada em uma concepção ecológica, que ao contrário de gerar mais atribuições e sobrecarga para os professores, leva a uma consciência responsável que trabalha com a reivindicação de condições de trabalho em detrimento do voluntarismo.

Tanto Nóvoa (1999), quanto Almeida (2012), ressaltam uma identidade em que o professor se veja individual e coletivamente como um agente de mudança nas relações que participa e promove. Sendo assim, ao redimensionar a sua profissionalidade, o professor não estaria só trabalhando melhor com os alunos, mas também com os seus pares, levando a um desenvolvimento institucional e, podemos exceder e dizer, social.

Pimenta (2002), Carvalho (2009) e Matos (2011), mostram-nos como o conceito de *professor reflexivo* foi sequestrado pelo Capital. Demo (2000) nos previne sobre a subversão das políticas sociais em assistencialismo, assim como Kuhnén (2016) nos alerta para a mesma apropriação do discurso das diferenças, nos demonstramos no final do capítulo anterior uma preocupação com o uso da luta ou da representatividade das pessoas com condições intelectuais diferenciadas pelo sistema. Nas palavras de Carvalho:

Dentre as principais medidas preconizadas pela proposta de inclusão social (capitalista), encontra-se a oferta de uma educação inclusiva capaz de responder às necessidades educativas de todos os educandos, centrada não na

transmissão do conhecimento científico produzido e acumulado historicamente pela humanidade, mas, sim, na valorização da prática reflexiva e de novos saberes não contidos na racionalidade moderna. Isto implica uma educação centrada no conceito relativista de conhecimento, para o qual não existem saberes mais desenvolvidos que outros, e sim diferentes formas de entendimento. (CARVALHO, 2009, p. 13)

Todavia, Carvalho (2009), assim como Kuhnen (2016), trata da importância de uma pedagogia centrada na criança, mas não sem criticar a falsa igualdade de valores que não encerra com a grande seleção social e produz corporalidade e comportamento adequados a lógica do processo produtivo. Ainda coloca como necessidade de uma busca incessante da utopia à realidade, por meio da pedagogia histórico-crítica que valoriza um saber sistematizado, mas não um ensino reprodutor, buscando a relação constante entre esse saber e a experiência.

Acreditamos, pois, que é a conjugação entre teoria e prática, através de fundamentos sinalizados pela Teoria Crítica de Freire (1996/2001) – o respeito ao saber dos educandos; a criticidade; a estética e a ética; a corporificação das palavras pelo exemplo; a aceitação do risco e do novo com rejeição a qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática e a assunção da identidade cultural – capaz de deter o seu apoderamento por outra orientação política. A forma é, pois, tão importante quanto o conteúdo.

É imprescindível ainda destacar nesses saberes elencados por Freire (1996/2001) o caráter emocional, que traz inclusive a raiva frente as injustiças como elemento do processo formador e a assunção, responsável pelas mudanças conscientes, não só dos educadores como dos educandos. Esses dois elementos conjugados que levam à valorização das experiências são responsáveis pela superação da insegurança que educa o medo e gera a coragem, indispensável na luta pela transformação.

6.2. A importância do currículo

A nossa pesquisa tangencia, no que se refere a formação de professores, a questão do currículo em dois cenários: 1) o currículo analisado nos programas de formação inicial de professores e 2) o currículo que esses futuros professores deverão ser capazes de adaptar.

Duarte (2019), citando Sacristán (2010), sustenta que o currículo evidencia elementos que demandam posicionamento, tendo uma força reguladora relacionada a vida dos sujeitos.

Ao discutir sobre currículo, Pinheiro (2018, p. 59) apresenta: 1) a instauração do capitalismo “[...] no qual o perfil de um novo indivíduo passou a ser exigência, bem como a necessidade de reestruturações no sistema educacional [...]”. Entendemos, portanto, que este novo perfil de indivíduo tinha a intenção de formar, através de um ensino coletivo, sujeitos capazes e prontos para atender as exigências da época, preocupando-se com o trabalho e não com o lado humano. Citando Sacristán (2000) e Varela (2013), a autora afirma que nessa perspectiva tradicional o professor é equiparado a um técnico, com a função de apenas transferir conhecimento; 2) a concepção da perspectiva crítica que coloca em questão o *status quo* da escola e da sociedade capitalista indagando “[...] como e em que medida a escola serve ao Estado enquanto aparelho ideológico]” (PINHEIRO, 2018, p. 71); e, por último, 3) uma concepção sobre as tendências pós-críticas que trazem, com o Multiculturalismo, as diferenças numa perspectiva que “[...] não devem ser apenas toleradas e respeitadas, mas também problematizadas” (PINHEIRO, 2018, p. 86). E que, apesar de não negarem as teorias críticas, trazem além da materialidade e importância do discurso, uma visão de que o poder está em todos os lugares e não apenas vinculado a uma instituição.

Apesar da relevância das Teorias Críticas, no Brasil, elas demoraram a se fortalecer, porque os problemas centrados nas questões de ensino-aprendizagem encontraram, de forma simplista, soluções nas intervenções metodológicas desenvolvidas pelos professores. (PINHEIRO, 2018, p. 85)

Isso porque de acordo com a leitura que Duarte (2019) faz de Sacristán (2010), o currículo se apropriou de um poder, determinando o que e quando deve ser aprendido e quais conteúdos serão externos e estranhos ao processo. Pinheiro (2018), ao citar Silva (2013), afirma que:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo, torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência, ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. (SILVA, 2013 apud PINHEIRO, 2018, p. 88)

A partir da discussão feita por Pinheiro (2018, p. 91), sobre currículo, utilizando-se também da perspectiva foucaultiana, percebemos que para nos aproximarmos de uma educação verdadeiramente inclusiva, precisamos fugir de um currículo utilizado como instrumento disciplinador, padronizador e homogeneizador que busque identidades dóceis e

úteis. É necessário reconhecer o currículo através da ótica da humanização, na qual a partir da capacidade criativa possamos objetivar uma prospecção libertadora ao enxergá-lo como constituidor de sujeitos e de conhecimento. Como podemos inferir a partir de Maia e Paulino (2017), crescer como docente, implica, antes de tudo, crescer como humano.

Pinheiro (2018) traz a partir da leitura de Sacristán (2000), o currículo como Práxis, uma vez que, o currículo seria a tradução do projeto cultural com experiências e saberes no qual se realizaria a função socializadora da instituição. Aqui seria necessário compreender a conexão entre as relações prescritas, por virem elas, muitas vezes, de conquistas de necessidades coletivas, e a formação e autonomia do professor, por ser ele o responsável por cumprir prescrições, mas não apenas isso. É necessário que ele, assim como toda a escola - para a realização de uma educação inclusiva - dê um passo adiante, compondo-se de um olhar em que “[...] a escola não precisa *reconhecer* o aluno em sua singularidade, mas *aprender a lidar com* ele em suas singularidades [...]” (PINHEIRO, 2018, p. 90). Sendo assim, a autora afirma que a formação docente é um “[...] fator fundamental para a consolidação das propostas de educação inclusiva”. (PINHEIRO, 2018, p. 121).

O currículo pode ser um aliado na luta por uma educação inclusiva, uma vez que o uso desse conceito por legisladores e autoridades carrega uma força que permite pensar no aspecto de igualdade em uma escolarização das massas (SACRISTÁN, 2010, p. 19 apud DUARTE, 2019, p. 53). Todavia, Fidalgo e Magalhães (2017), afirmam que temos:

[...] uma formação deficitária ou, às vezes até, inexistente. Nesse quadro os professores também se tornam excluídos por causa das políticas públicas que não sabem pôr em prática, porque ainda não foram formados [...] para entender como implementar as políticas públicas de inclusão. Além disso, o currículo universitário ainda é muito baseado em conteúdo; é fragmentado e orientado para a área epistemológica que o aluno-professor terá que ensinar no futuro, isolado das relações práticas reais. Assim quando deixam seus cursos de graduação, os professores, apesar do seu profundo conhecimento sobre a disciplina que deverão ensinar, sentem-se perdidos – o que é agravado quando se juntam a um grupo de professores que externalizam sentidos quanto ao ensino de crianças com necessidades específicas [...] (FIDALGO e MAGALHÃES, 2017, p.70).

Pinheiro (2018) ainda traz, citando Lacerda (2006), a compreensão de que a falta de profissionais preparados é apenas um dos problemas para a efetivação de uma educação inclusiva, sendo este somado à superlotação das salas, a falta de infraestrutura física e das adaptações metodológicas, que dependem desses primeiros. Isso acontece porque o “(...) professor não recebe a formação de que necessita para lidar com a diversidade de sua sala de

aula (...)” (FIDALGO, 2018, p. 226 apud PINHEIRO, 2018, p. 122), levando os alunos a ficarem segregados nas salas de aula, em um modelo que não ultrapassa a integração e é traduzido no baixo desempenho escolar resultando, assim, em uma inclusão excludente (FIDALGO, 2018, p. 226 apud PINHEIRO, 2018). Corroborando:

Por meio de leituras, percebemos que o professor se comporta dessa forma – entre outros fatores – como resultado da configuração de alguns programas de formação inicial e contínua, que não contemplam aspectos concernentes à diversidade e tampouco apresentam uma dialeticidade na relação teoria-prática. (PINHEIRO, 2018, p. 124)

Pinheiro (2018) ressalta que as adaptações curriculares são uma possibilidade para minimizar essa situação. Entretanto, demonstra em sua tese, que tem como foco o ensino para surdos, que nem sempre os professores conseguem efetuar-las ou ter claro, como afirma citando Carvalho (2006), que a compensação social não visa a cura, mas sim o desenvolvimento de formas alternativas e conseqüentemente da personalidade como um todo. Sendo assim, torna-se indispensável um deslocamento do campo patológico para o educacional, uma vez que “[...] é função da escola encontrar um caminho que forneça condições de desenvolvimento para todas elas [as crianças] (FIDALGO e MAGALHÃES, 2017, p. 78)

“Segundo Dorziat (1998), boa parte dos professores se sente apreensiva diante de uma sala de aula inclusiva porque desconhece os percursos realizados pelos alunos com necessidades educacionais específicas para o acesso ao saber” (PINHEIRO, 2018, p. 50). Isso leva a necessidade de resolução do dilema entre a quantidade de “conhecimentos” que serão exigidos do professor e o seu tempo de formação inicial. Cabe então nos perguntarmos quais os conhecimentos são mais urgentes e quais trarão autonomia para que o professor, depois de formado, consiga suprir as suas necessidades para o exercício da profissão.

Outros autores como Peyerl e Zych (2008), complementam essa ideia, ao destacarem a importância do professor autoavaliar seus conhecimentos pedagógicos, desenvolver metodologias de ensino que respeitem as potencialidades de cada aluno e refletir sobre o seu papel de professor. (PINHEIRO, 2018, p. 51)

Concordamos quando a autora apresenta que, “[...] posto isso, é fundamental pensar em programas de formação que possibilitem aos professores intervirem na realidade escolar inclusiva com vistas a modificá-la” (PINHEIRO, 2018, p. 124), pretendendo assim uma formação reflexiva, crítica e colaborativa em uma concepção emancipadora que considere os professores não como meros transmissores e reprodutores, mas como produtores de sua

própria identidade e agentes transformadores. Tendo em vista, como ressaltam Fidalgo e Magalhães (2017), que a ideia de compensação das deficiências também ocorre no coletivo e que é função da escola extrapolar os próprios muros e transformar a vida do aluno, e por isso precisamos de um professor transformador com a capacidade de alterar o caminho para se atingir os mesmos objetivos.

Aqui temos acentuada a importância do estudo do currículo que permite não só verificar a favor de quem ele foi construído, como também fazer com que seja construída uma nova estrutura, visando com que o currículo trabalhe a favor das classes oprimidas, estando este calcado nas questões de desigualdade e nas questões de classe (MOREIRA, SILVA, 2002 apud DUARTE, 2019, p. 53).

Relembramos a crítica de Davis et al (2012) citados por Pinheiro (2018, p. 135), sobre as mercadorias educacionais ao ler a afirmação de que “boa parte dos programas de formação inicial serem ‘aligeirados e precários’, não favorecendo o diálogo com outras interfaces dos saberes especializados, tampouco com outras dimensões da profissionalização docente.” (PINHEIRO, 2018, p. 135)

Citando Davis *et al.* (2012), Pinheiro (2018), fala sobre a importância das dimensões ética, política e emocional, e como a formação contínua surge da necessidade de suprir os déficits da formação inicial; que, ao desconsiderar essas dimensões, não permite aos professores a aquisição de uma visão global e conseqüentemente a solução de problemas avindos de sua prática.

[...] investir na formação inicial, visto que esta tem sido, na maioria das experiências, perpassada pelo MHF [Modelo Hegemônico da Formação], que permanece com sua hegemonia até hoje. Conforme comentamos anteriormente, esse modelo é baseado na racionalidade técnica e configura o professor como um consumidor de conhecimentos, promovendo assim uma desprofissionalização. (DAVIS *et al.*, 2012 apud PINHEIRO, 2018, p. 140)

Tendo consciência de que o processo não se encerra na formação inicial, sendo esta apenas ponto de partida, é necessário que seja educado um professor autor e construtor da própria identidade, concebendo que “os saberes que mobiliza em sua formação emergem também da coletividade no espaço de sua atuação” (PINHEIRO, 2018, p. 145 – 146). É necessário formar uma consciência no professorado desde a formação inicial (PINHEIRO, 2018).

Isso por sua vez só seria possível por meio de um currículo não tradicional que evitasse fazer parte das relações que preservam a dominação capitalista, tal como o modo de

produção capitalista. “É no emaranhado de interesses da relação capital-trabalho, intermediados pelo Estado, que se encontra a Educação Especial na perspectiva inclusiva, no interior das disputas de concepções que direcionam propostas para essa modalidade na educação básica.” (VAZ, 2017, p. 43)

Destarte, a melhoria na qualidade da educação inclusiva está relacionada à formação do professor e sua autonomia e, por isso, “[...] é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (SAVIANI, 1996, p. 145 apud PINHEIRO, 2018, p. 149).

A educação inclusiva requer, por sua vez, novos posicionamentos, um currículo flexível que impeça a *exclusão interna* (YOUNG, 1980; SACRISTÁN, 2000 apud PINHEIRO, 2018, p. 153) e que seja criado “sem a supressão ou eliminação de objetivos e conteúdos” (PINHEIRO, 2018, p. 153). Compreendendo que não existe um único caminho, e que independentemente do caminho escolhido a inclusão não é uma tarefa fácil, mas que apesar de complexa, a adaptação do currículo é uma tarefa indispensável (OLIVEIRA; MACHADO, 2013 apud PINHEIRO, 2018, p.155).

Todavia, essa flexibilidade precisa ser diferenciada da flexibilidade capitalista “a procura por profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, proativos e eficientes... mas que não questionem o status quo” (SHIROMA, 2011, p. 4 apud VAZ, 2017, p. 61).

Apesar da compreensão dos entraves sistêmicos é necessário que os professores evitem a transferência de responsabilidade para agentes externos e tenham claro que as adaptações visam uma autonomia que objetivam o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com condições intelectuais diferenciadas.

Pinheiro (2018, p. 258) afirma que “a ausência ou déficit de formação integra o quadro de uma política educacional excludente que prescreve as adaptações [curriculares inclusivas] e não fomenta condições para sua concretização.”

Fidalgo e Magalhães (2017, p. 67) reiteram que

[...] existem, ainda, poucos trabalhos desenvolvidos sobre como as crianças com diferentes NEEs aprendem, como lidam com suas necessidades específicas ou deficiências; que transformações ocorrem social e biologicamente para que continuem seu desenvolvimento – o que faz com que o professor tenha pouco acesso a informações de qualidade sobre a aprendizagem de seus alunos.

Destarte é necessário que o professor seja um intelectual de sua prática para pesquisar como a criança aprende (GIROUX, 1996 apud FIDALGO e MAGALHÃES, 2017), e que

faça isso com um olhar prospectivo e não retrospectivo, pois segundo as autoras, manter o foco na “deficiência” agrava o problema da exclusão.

Pinheiro (2018, p. 277), afirma que, para um projeto de sociedade inclusiva, a “educação e a socialização são (...) indissociáveis”. Além disso, “o aprender, o ter limites, o se comunicar e a autonomia também determinam o sucesso e o fracasso do projeto da escola inclusiva” (LOPES e MENEZES, 2010, p. 81 apud PINHEIRO, 2018, p. 278). Nesse sentido, faz-se necessário que a escola ofereça

[...] oportunidades de escolarização para avançarem [os alunos com NEEs] em estudos posteriores, participarem integralmente da sociedade e exercerem sua cidadania de modo crítico [...] para tanto a comunidade escolar precisa assumir um compromisso político e ético [...] (PINHEIRO, 2018, p. 289)

Ainda nos cabe retomar que, “não obstante, os dados revelam que essa formação docente prescrita e garantida por lei não é disponibilizada.” (PINHEIRO, 2018, p. 273)

Em sua pesquisa Pinheiro (2018) afirma que “[...] a formação inicial que os professores receberam é insatisfatória diante dos desafios da educação inclusiva e a preparação recomendada não foi oferecida, ou é inacessível, visto que a maioria sequer conhece as orientações oficiais” (PINHEIRO, 2018, p. 369). A proletarização do trabalho docente levou a uma preocupação excessiva com o como, com existência de fórmulas prontas que pudessem ser aplicadas em qualquer contexto, demonstrando uma lógica mais centrada no produto e não no processo formativo por conta do automatismo da rotina escolar e das condições de trabalho impostas que colaboram como impedimento para um olhar que enxergue o potencial que a criança tem para desenvolver, em vez de focar no que entendem que lhe falta, personificando o baixo desempenho e levando a atual inclusão-excludente.

A partir do que foi apresentado buscaremos identificar nas propagandas e PPCs dos cursos de licenciatura não só a menção à educação inclusiva e a diversidade, assim como as teorias utilizadas pelos cursos, lembrando que enquanto Kuhnen (2016) critica o ecletismo enquanto Pureza (2012), aponta os aspectos positivos da existência de um hibridismo, mas também: 1. a existência da visão dos sujeitos (professores alunos e crianças com NEEs, especialmente as com condições intelectuais diferenciadas) como seres integrais; 2. a noção de totalidade sobre saberes sistematizados, com foco na criticidade e dialeticidade; 3. a construção de uma identidade coletiva e responsabilidade profissional. 4. a existência da pesquisa para a formação de um profissional reflexivo e investigativo.

7. O que os dados podem nos dizer?

Mas quando alguém te disser ta errado ou errada
Que não vai S na cebola e não vai S em feliz
Que o X pode ter som de Z e o CH pode ter som de X
Acredito que errado é aquele que fala correto e não vive o que diz

O Teatro Mágico, 2003.

Apresentamos, nesta seção, a coleta e análise de dados para tentar, com auxílio da materialidade do discurso feito pelas IES privadas em suas páginas eletrônicas e do escopo teórico utilizado, responder: se e como os cursos de formação inicial de professores das IES privadas da cidade de São Paulo têm abordado a temática da educação inclusiva de pessoas com condições intelectuais diferenciadas, analisando se os aspectos básicos da educação inclusiva têm recebido destaque nas páginas de oferta e PPCs dos cursos de licenciatura; e se a oferta demonstra promover uma formação política do professor, fazendo com que este reconheça sua responsabilidade social, ou apenas tem proposto um treinamento para suprir a demanda por diplomas e a alimentação do mercado de trabalho.

7.1. Quais são os dados coletados?

Fizemos, primeiramente, a coleta de dados por meio de uma consulta avançada no e-MEC¹⁴ a partir dos seguintes critérios: área geral: Educação; UF: São Paulo; Município: São Paulo; Modalidade: Presencial; Grau: Licenciatura; e Situação: Em atividade.

A busca nos rendeu uma planilha com 526 registros, isto quer dizer, 526 cursos de licenciatura autorizados na cidade de São Paulo. Excluindo aqueles das IES públicas USP, UNESP e IFSP ficamos com um total de 494 distribuídos em 86 instituições, tendo 102.779 vagas autorizadas. Destes foram excluídos os que estavam com status de não iniciado distribuídos em 29 instituições, 1 teve o seu ato de criação em 2009, 6 em 2011, 3 em 2012, 2 em 2013, 4 em 2014, 34 em 2015, 5 em 2016, 15 em 2017, 18 em 2018 e 9 em 2019, sendo para estes, autorizadas 24.445 vagas. Como os números demonstram e os estudos de Mancebo (2010), Silva Júnior e Catani (2013) e Bianchetti e Sguissardi (2017), as IES privadas vêm aumentando cada vez mais o seu mercado.

Optamos, também, por não analisar os 109 cursos de pedagogia iniciados, não por desconsiderar a importância da formação em Educação Inclusiva nessa área, mas por suspeitar que a especificidade do curso prevê um foco maior na formação humana, que pode não estar presente nos cursos de licenciatura mais preocupados com a formação técnica sobre a área específica de cada disciplina. Portanto, sendo licenciaturas de naturezas diferentes, acreditamos que seria necessária outra pesquisa para dar conta dos cursos de pedagogia. Ainda foram excluídos 3 cursos com a nomenclatura de Normal Superior (por se aproximar

14. A consulta utilizada como base para a coleta dos dados foi a realizada no dia 26 de maio de 2019, já haviam sido feitas consultas anteriores, mas por questões políticas optamos por atualizar os dados, apesar de posteriormente termos optado por não analisar os cursos não iniciados, que podem ser objetos de pesquisas futuras.

da formação dada nos cursos de pedagogia), os cursos que, apesar de constarem na tabela, o site demonstrava que as IES tinha suspenso as atividades acadêmicas (20), aqueles que apesar de estarem na lista não foram encontrados nas páginas das respectivas IES (14), ou só foram encontrados na forma de bacharelado (3) ou EaD (9). Desconsideramos também os cursos que estavam fora da cidade de São Paulo (5) e daquelas licenciaturas que não condiziam com a proximidade ao ensino básico, foco que escolhemos para a pesquisa (15) – psicologia, teatro, dança, música.

Não será possível analisar nenhum material de dois cursos, porque um só apresenta como material público na página da instituição os valores e outro restringe por senha o acesso às informações, quaisquer que sejam. Todavia, a falta de informação simboliza a clara noção de mercadoria, uma vez que não se preocupa com a sociabilização das informações, ou como inferimos, a correspondência em Marx (1987/2008), apenas a *plus-value* é o objetivo, não importando o valor de uso.

Seguimos então trabalhando com as propagandas de 217 cursos de licenciatura, distribuídos por 39 IES, sinalizando que existe uma aparente duplicidade, pois a mesma instituição pode constar duas vezes com o mesmo curso por serem ministrados em campus diferentes. São 217 cursos com o potencial para formar 42.540 professores. Teremos como fontes primárias, 114 “propagandas”, 100 matrizes curriculares (a maioria com apenas o nome das disciplinas, sendo 8 disciplinas em 6 com ementários, local onde consta apenas uma breve descrição das disciplinas) e 10 PPCs. Dezoito propagandas diziam ter o PPC do curso para download, mas os documentos encontrados, de no máximo 12 páginas, não apresentavam todas as informações que um PPC geralmente contém. Apenas a faculdade identificada pelo número 17¹⁵ informava que o documento apresentado se tratava de um resumo, este está integrando o grupo dos 10 PPCs. Todo o material encontrado foi utilizado, exceto aqueles que diziam ser PPCs, mas eram na verdade manuais com normas para os alunos.

A escolha da cidade de São Paulo ocorreu por ser este o lugar do curso ao qual este trabalho final se destina, mas também, por ser uma cidade global, centro na periferia da Capital, onde, inferindo da leitura de Kuhnen (2016), podemos afirmar ser um dos lugares com um pouco mais de autonomia em relação aos vários outros locais do país.

15. Por questões éticas as IES estão identificadas cada uma por um número.

São Paulo é a cidade mais populosa do estado, do país e uma das maiores do mundo, contando com cerca de 11.753.659¹⁶ de habitantes, tendo em 2010 pouco mais de 1,2 milhão de matriculados no Ensino Superior privado¹⁷, e por isso presumimos obter uma amostra representativa para uma visão panorâmica dessa relação dialética entre a Educação Inclusiva e o Ensino Superior privado.

7.2. As propagandas e as matrizes curriculares

O que estamos chamando de propaganda é só o primeiro contato que o futuro estudante ou o público externo tem com a IES na página eletrônica. A coleta desses dados foi feita de janeiro a setembro de 2019, simultaneamente a das matrizes e PPCs. Nestas, buscamos analisar de uma forma quantitativa e qualitativa, verificando também o lugar que era dado para a educação ao se ofertar os cursos de licenciatura, pelo destaque dada à docência e as outras atividades que o egresso do curso poderia executar, a existência ou não, e a importância dada a temática inclusiva.

Buscamos categorizar em três grupos as palavras encontradas conforme o nosso entendimento quanto a conotação política que elas poderiam receber no contexto de leitura e a sua associação as três concepções de currículo apresentadas por Pinheiro (2018), sendo que o que chamamos de “mercadológico” está mais próximo da concepção tradicional e o que chamamos de “impreciso” e de “crítico”, estão mais próximos das concepções críticas e pós-críticas.

Quadro: classificação dos termos das propagandas

Mercadológico	Prática, Técnica, Profissional, Flexível, metas nacionais/ internacionais, treinamento, empregabilidade, empreendedorismo, econômico, capacita.
Impreciso	Ética, Reflexão, Interação comunidade, consciência educação continuada, investigativa, saber fazer, pensar, comunitária, direitos humanos, curiosidade, social, sociedade, criatividade, proativo, resolução de problemas, Engajado, respeitar a diversidade, desafio cotidiano.
Crítico	Crítica, Pessoal, Cidadania, Inclusão, Humanizado, Transformador, responsabilidade social, democracia, autonomia intelectual, conscientizar, intervir na realidade, necessidades sociais, superação das injustiças, práxis, Igualdade, Agir político, dialética, inclusão de pessoas com deficiência, libertadora.

A segunda categoria, apesar de uma positividade aparente, quando descolada de um viés crítico e transformador, serve à ideologia capitalista, podendo auxiliar na omissão dos

16. Fonte: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/temas/sao-paulo/sao-paulo-populacao-dos-municipios-paulistas.php> Acesso em Dez/2019.

17. SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Estado de São Paulo*, São Paulo: 2012.

conflitos existentes na sociedade atual, trabalhando na contra-mão do nosso objetivo inclusivo emancipador. Pimenta (2002), Carvalho (2009), Matos (2011) e Kuhnen (2016), alertam-nos sobre como o capitalismo se apropria de discursos para se manter no poder.

A última categoria expressa um viés libertador, que acreditamos carregar conceitos relacionados aos saberes elencados por Freire (1996/2001), que são a base que nos permite uma verdadeira resistência, impedindo que o capitalismo se aproprie das nossas demandas, e que possamos construir, o que Giroux (2003) identifica em sua leitura de Freire (1996) como uma esperança educada.

Ao observar que mesmo ao tratarmos de cursos de licenciatura a educação chegou a ser citada, muitas vezes, após as outras atividades da área ou receber menos destaque, percebemos que alguns dos cursos acabam trabalhando em oposição à construção de uma identidade docente positiva, já de antemão.

A não constituição dessa identidade contribui para a *composição-orgânica* do Capital (MANCEBO; VALE, 2013; MARX 1987/2008), ao aumentar constantemente a competição entre os pares e impedir a solidariedade interna e a coletivização que nos ajudariam a combater as desigualdades historicamente construídas. Antecipadamente, o discurso das IES já se alia a disseminação de um senso comum de que a docência é uma profissão voluntarista, que impede a construção de uma nova cultura profissional baseada em uma concepção ecológica (ALMEIDA, 2012; MANCEBO, 2010).

Todas as propagandas apresentam muito forte esse viés mercadológico ao enfatizar a formação do profissional e o mercado de trabalho. Compreendemos que, por estarmos inseridos em um sistema capitalista, mesmo as pessoas que se propõe a lutar para uma superação deste, precisam primeiramente ter condições materiais de sobreviver a ele. Porém, como já foi dito, a formação não deve se pautar apenas para o mercado de trabalho, não devemos ser apenas trabalhadores e consumidores.

A formação integral vai além da globalização dos conhecimentos. Deve ter, antes de mais nada, uma preocupação com a formação da pessoa (palavra e derivações citadas apenas 14 vezes nas propagandas) e sua inserção de forma responsável na sociedade¹⁸ (esta e derivados tendo sido citadas 48 vezes). No caso de um professor, compreendendo a responsabilidade que a sua profissão carrega, que, ao contrário do que a maioria das propagandas exprimem, não é só a de cumprir as demandas do mercado, mas principalmente a

18. Conforme objetivos sociais expressos no Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

de um posicionamento político que, a partir de uma consciência coletiva, busque melhores condições para sua classe para que possamos, com qualidade, atender as necessidades sociais (ALMEIDA, 2012; NÓVOA, 1999).

Percebemos em todas nas propagandas uma grande preocupação em colocar a pesquisa como um diferencial, o que interpretamos, a partir das leituras de Freire (1996/2001), Pimenta (2002) e Almeida (2012), ser é um ponto positivo apesar de ser difícil verificar as funções educacional e social atrelada a esta.

Já esperávamos que houvesse - devido à propaganda de ser um “cartão de visitas” ou um “convite” bem sucinto - na sociedade capitalista, uma grande preocupação em prometer a garantia de um mercado profissional para o seu futuro cliente. Entretanto, o mesmo cuidado não está presente em relação à temática inclusiva.

Os termos inclusão e derivados só aparecem três vezes nas propagandas, uma com a nomenclatura atualmente utilizada, “pessoas com deficiência”. Nesta, encontra-se relacionada às questões auditivas e surdez; uma utilizando o termo “portadores de deficiência” e, na última, o termo “deficiente”, que foi abandonado pela bibliografia especializada por sua carga pejorativa; o que demonstra, no mínimo, apesar de uma aparente preocupação, uma falta de atualização com a temática inclusiva, a qual afirmamos ser necessária para a superação da exclusão e opressão que as pessoas com condições intelectuais diferenciadas, e outros grupos, sofrem.

Quando direcionamos o olhar das propagandas para as matrizes curriculares, percebemos que nem as disciplinas, nem as universidades adotam um padrão. Exceto no que se refere ao ensino de Libras determinado pela legislação, não temos muitas ofertas de disciplinas específicas que trabalhem com a diversidade/inclusão de outros grupos oriundos da Educação Especial; o que inclui as pessoas com condições intelectuais diferenciadas.

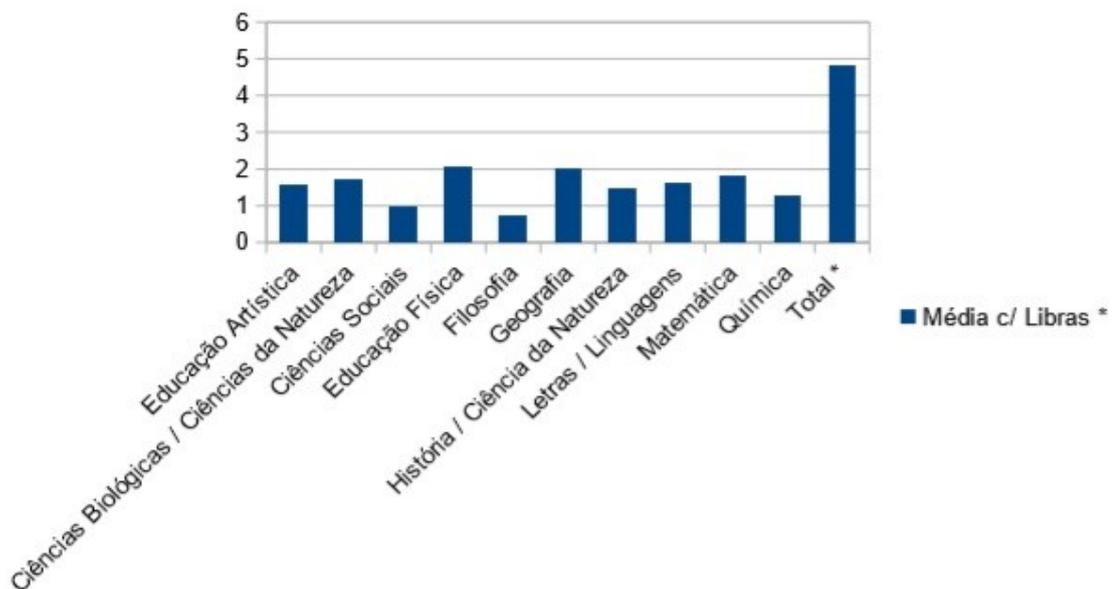
Isso se deve a primazia na história do Brasil do tratamento dispensado aos surdos por conta da sua relação com a elite (JANNUZZI, 2012) e demonstra a importância da organização e representatividade desses grupos para a superação das opressões impostas, ou mesmo para a diminuição destas (DEMO, 2000; CARVALHO, 2009), de forma que consigamos continuar lutando. Também mostra como é importante, como afirma Cortês (2010), que como sociedade civil, professores conscientes, ou mesmo consumidores, como deduzimos a partir da leitura de Ranieri (2018), que cobremos do Estado e das próprias IES privadas que se cumpra os compromissos assumidos, sendo que todos os acordos

internacionais referentes ao tema, foram adotados na legislação brasileira (SANTOS, 2010) para combater a discriminação das pessoas com condições intelectuais diferenciadas.

Como podemos ver nos gráficos abaixo, a média de disciplinas, implícita ou explicitamente, direcionadas a temática inclusiva, por curso¹⁹, que na maioria dos casos, chega a menos de 1.

Para construção somamos a quantidade de disciplinas que poderiam trabalhar com a temática inclusiva, classificando como implícitas aquelas que tinham a que utilizavam o termo diversidade e dividimos pela quantidade de cursos. A mesma conta foi realizada duas vezes, na segunda excluindo a disciplina de Libras.

Figura 1: Gráfico - Média de disciplinas específicas de inclusão por curso de licenciatura

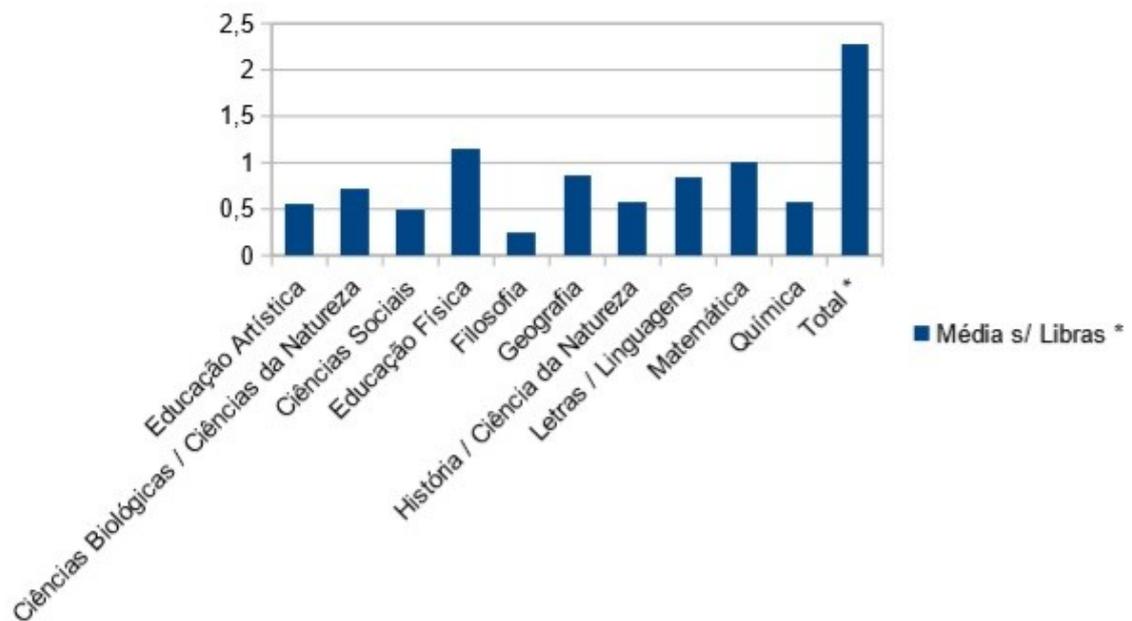


Conforme apresentamos no tópico sobre Direito Educacional e Educação Inclusiva, a inclusão não deve existir a partir de uma adaptação que alcance alguns alunos, mas de um ensino diferente que permita que todos aprendam, uma vez que, se há ensino sem aprendizagem (FREIRE, 1996/2001), não há promoção de uma educação inclusiva, voltada para a aprendizagem de todos.

19. Aqueles cursos que não apresentavam matriz curricular tiveram atribuído o número 0, uma vez que a intenção é verificar também o interesse das IES privadas em apresentar um direcionamento inclusivo.

Constatamos nos dados que a formação docente para a educação inclusiva realmente aparenta ser deficitária ou inexistente nos cursos de formação inicial (FIDALGO; MAGALHÃES, 2017; GLAT, 2014), apesar da centralidade que esta assume na legislação brasileira (CORTÊS, 2010; SANTOS, 2010). Isto, atrelado às condições da formação profissional e identitária (MATOS, 2011; MANCEBO, 2010), trabalha a favor do Capital e contra uma educação inclusiva.

Figura 2: Gráfico - Média de disciplinas específicas de inclusão por disciplina sem LIBRAS por licenciatura



Percebemos um destaque na disciplina de Educação Física, principalmente na média feita sem a consideração das disciplinas de Libras, tendo um curso que se destaca por ter um módulo inteiro de inclusão com as disciplinas: Educação e Inclusão; Libras; Jogos e brincadeiras inclusivas; Acessibilidade e Tecnologia assistivas, pertencente este a instituição identificada na pesquisa pelo número 29.

Fora a presença dos jogos e das tecnologias assistivas, inferimos que é possível que mais duas disciplinas, da grade de Letras, talvez por trabalharem com a linguística, abordem a temática educação inclusiva para pessoas com condições intelectuais diferenciadas, são elas: “Inclusão Escolar: Problemas da Aprendizagem e Neurociência”, oferecida pela IES identificada com o número 15, a qual não podemos verificar, por falta da ementa, o quanto

utiliza de uma modelo médico, mas que sinalizamos objeção a associação do termo problema, uma vez que a conotação depreciativa, que ao responsabilizar unicamente o indivíduo pode ser responsável pela manutenção de obstáculos atitudinais a inclusão, na forma de rejeição ou mesmo nas já discutidas tutelas; e “Multiletramentos: Alteridade e Criatividade”, correspondente a IES de número 21. Todavia, num grupo de 89 disciplinas ainda é aparenta ser uma iniciativa tímida. Principalmente se considerarmos que as três instituições citadas (29, 15 e 21) são responsáveis por apenas 11 cursos dos 217 pesquisados, sendo a de número 29, responsável por um único curso e as de número 15 e 21 não demonstram uma equivalência na preocupação com a educação inclusiva em seus cursos. Deduzimos que isso ocorre porque apesar de uma instituição fruto de o capitalismo não ter como entre os seus objetivos resolver os problemas criados por ele (CARVALHO, 2009), os professores universitários são responsáveis pela transformação do contexto institucional (ALMEIDA, 2012). Enxergamos que esses professores ao mesmo tempo em que são expropriados pelo Capital, podem trabalhar a favor da igualdade. Portanto, contra o mesmo Capital que os explora.

As disciplinas têm a tendência de trabalhar na perspectiva da Diversidade (31 citações em 89) e dos Direitos Humanos (13 citações em 89), o que tem um viés positivo. Contudo, é preciso continuarmos atentos à dialética, pois as conquistas do mundo pós-moderno ou da sociedade pós crítica podem ser sequestradas pelo Capital, se não evocarmos a crítica que permitiu o nosso avanço. Pinheiro (2018) afirma que as tendências pós-críticas não negam as críticas. Ponderamos, portanto, que deve ser justamente esse - não previsto - esvaziamento crítico que permitiu o sequestro realizado pelo Capital dos discursos inclusivos (KUHNNEN, 2016). Como os gráficos seguintes²⁰ nos mostram, menos de 1/3 das instituições chegam e ultrapassam uma média de 2 disciplinas específicas sobre inclusão. Quando a média é feita desconsiderando os cursos de Libras, esse número cai para aproximadamente 1/5.

Figura 3: Gráfico - Média de disciplinas específicas de inclusão por IES

20. Nos gráficos o número 40 não representa a instituição de número 40, mas sim uma média total que considera todas as 188 disciplinas encontradas nas 39 IES privadas que pesquisamos. Como já mencionado não foi possível obter dados IES de número 40 e 41.

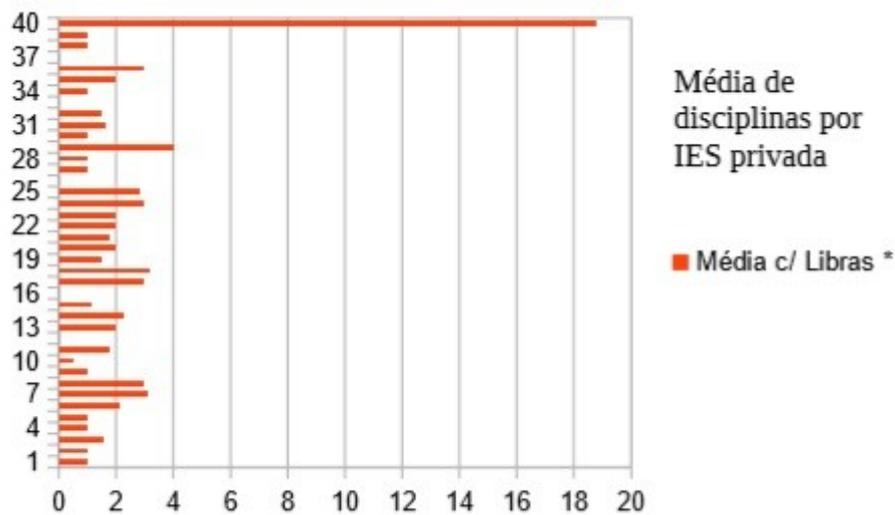
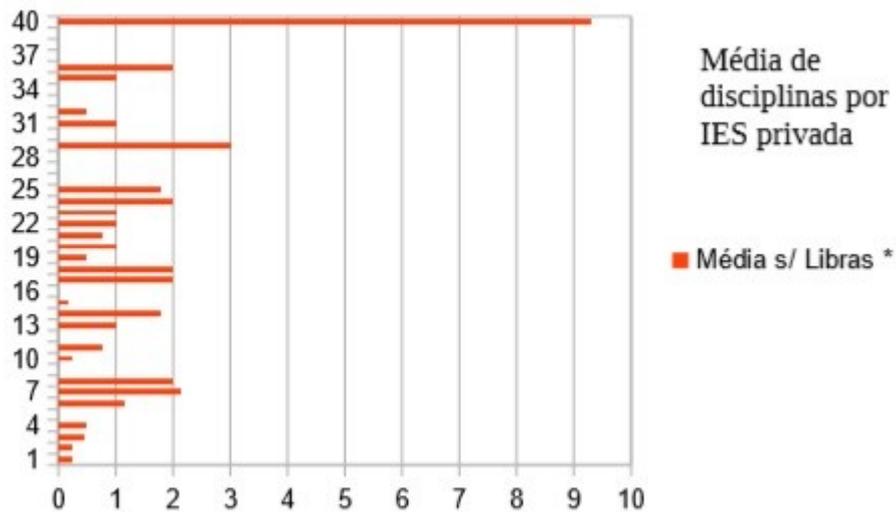


Figura 4: Gráfico - Média de disciplinas específicas de inclusão por IES sem LIBRAS



Ao constatararmos que os conceitos de práxis e dialética, os quais consideramos fundamentais para a indispensável formação política do professor, só foram citados respectivamente 3 vezes e 1 vez nas propagandas e matrizes, tendo sido feitas pelas IES identificadas pelos números 3 e 13 o primeiro, e 3 o segundo, inferimos, a partir disso, que o importante direcionamento político e crítico que vai contra as desigualdades e conseqüentemente, contra o sistema capitalista, não está sendo construído na maioria dos cursos oferecidos pelas IES privadas da cidade de São Paulo.

Destarte, concluímos que estes cursos se apropriam sim de palavras com viés progressista, todavia a análise crítica do conjunto demonstra que as IES privadas não promovem, ou no mínimo não se preocupam em demonstrar à comunidade externa que de fato promovem uma formação política do futuro professor, para que este reconheça a sua responsabilidade social no combate as desigualdades geradas pelo sistema capitalista.

Apesar de acreditarmos que isso por si só já vai contra à construção da ideia de uma sociedade inclusiva, tampouco, é possível perceber no sucinto material, a despeito do volume, se os aspectos básicos da educação inclusiva estão presentes. Por isso nos propomos a realizar uma breve análise dos ementários e PPCs.

7.3. Os Ementários e PPCs

Após a leitura dos documentos fizemos uma seleção dos excertos,²¹ com o intuito de analisarmos, se estes confirmam ou refutam as resposta dada às questões: (1) se a oferta demonstra promover uma formação política do professor, fazendo com que este reconheça sua responsabilidade social, ou apenas tem proposto um treinamento para suprir a demanda por diplomas e a alimentação do mercado de trabalho; e, (2) procurar analisar com maior profundidade se os aspectos básicos da educação inclusiva têm recebido destaque nas páginas de oferta e PPCs dos cursos de licenciatura.

Através da análise dos ementários podemos verificar um tratamento mais positivo para a disciplina de Libras que, em metade dos ementários, declara trabalhar com a legislação. Em 5/6 declara trabalhar com a questão cultural. Destes, 1 curso também com os aspectos clínicos e ainda temos 1 curso que destaca a importância da disciplina para uma comunicação social e profissional com o público surdo.

Aqui novamente aparece a importância da primazia do tratamento dispensando a esse público (JANNUZZI, 2012) e da existência de uma legislação (CORTÊS, 2010; SANTOS, 2010) que trate da obrigatoriedade desse conteúdo específico. Além disso, destaca-se a relevância da representatividade e de uma luta coletiva pela evolução nesse tratamento (DEMO, 2000; CARVALHO, 2009).

Existe também a questão do modelo médico na pesquisa que diz tratar de aspectos clínicos, além da cultura. Todavia, Kuhnen (2016) afirma que o problema extrapola a existência de modelos médicos e está na colocação hierárquica destes ao campo pedagógico.

21. Devido a grande quantidade de dados coletados apenas as tabelas produzidas e os trechos selecionados constam nos anexos.

O que mais nos chama a atenção é ainda constar nos PPCs, agora intimamente relacionado a uma disciplina inclusiva, o viés mercadológico do ensino. Na descrição feita pela IES identificada pelo número 28. O excerto a seguir, corrobora esse fato:

Libras - 36h. A inclusão é hoje tema fundamental em qualquer área de atuação e você tem aqui uma oportunidade incrível de se preparar para se comunicar com surdos-mudos²², aprendendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, mais que isso, alguns fundamentos interessantes para comunicação e interação profissional e social com esse público. (Trecho do Ementário da IES 28).

Como é possível perceber no trecho destacado houve uma inversão do objetivo da disciplina de Libras, na qual a importância da mesma passa da inserção social do surdo para o interesse profissional do outro, colocando primeiramente a necessidade de um contato profissional com esse público. Ou seja, novamente eles são vistos primeiramente como trabalhadores e consumidores antes de serem vistos como pessoas.

Quando buscamos analisar o tratamento dado às outras disciplinas que buscam trabalhar com a temática da inclusão, a mesma metade dos ementários declara trabalhar a partir da legislação e com a questão da deficiência e 2/5 utiliza a nomenclatura atual de pessoas com deficiência. Entre esses últimos está aquele preocupado com a comunicação social e profissional, que diz trabalhar os diferentes tipos de deficiência e estar preocupado com a vivência e o que trabalha com aspectos clínicos em que destaca agora a questão do cognitivo, a qual inferimos dizer respeito as pessoas com condições intelectuais diferenciadas.

Contudo, é o destaque para a questão da deficiência, por aquelas IES que no que se refere a disciplina de Libras trabalham com a questão cultural, que nos fazem refletir sobre o ecletismo de concepções em um mesmo curso, sobre os grupos vindos da Educação Especial (KUHNNEN, 2016), o que não contribui para uma formação sólida dos futuros professores sobre a Educação Inclusiva.

Extrapolando a questão quantitativa precisamos refletir sobre os números: dos 6 ementários, 6 (ou seja, todos) têm a disciplina de Libras, 5 têm outras disciplinas direcionadas para a questão inclusiva. Destas, apenas duas declaram tratar, de forma mais explícita, das pessoas com condições intelectuais diferenciadas. Ou seja, ou as IES que fizeram os ementários não trabalham com a inclusão dessas pessoas, ou não possuem a intenção de deixar isso claro para a comunidade externa, o que inclui principalmente os futuros ingressantes.

22. É preciso ressaltar que o termo correto é “Surdo” e não surdo-mudo, visto que as pessoas surdas se comunicam em língua de sinais e não são, de fato, mudas.

Alguns desses ementários estão em arquivos separados para download e possuem uma introdução na qual destacam: quantidade de alunos, empregabilidade e internacionalidade. É no início do texto que a questão mercadológica aparece, lembrando os reais objetivos dessas IES: aumentar o seu mercado (MANCEBO, 2010; SILVA JÚNIOR E CATANI, 2013; BIANCHETTI E SGUISSARDI, 2017) e obter lucro a despeito da finalidade social do seu produto (MARX 1987/2008).

Referente a análise dos PPCs é preciso antes de mais nada mencionar os pontos positivos que são: a existência de evento acadêmico (2)²³, acervo multimídia (1), pesquisa (1/1) e extensão (3), estágio (3) relacionados à questão inclusiva.

Apesar da tímida expressão, não presente em todos os PPCs, não podemos esquecer da importância dessas vivências para a formação inicial dos professores (CELANI; MEDRADO, 2017; MAIA;PAULINO,2017). Assim como a importância de tratar de forma inclusiva os próprios alunos, uma vez que ressaltamos a importância de uma educação na diversidade como uma das principais responsáveis por uma educação efetivamente inclusiva.

Nos PPCs temos a proposição de uma formação crítica, transformadora, autônoma, propositiva, que se preocupe com o desenvolvimento humano, trabalhando com conceitos de diversidade e Direitos Humanos. A legislação relacionada a questão inclusiva recebe destaque em 60% dos PPCs.

Ainda temos a ênfase da avaliação relacionada a inclusão em 4 dos PPCs. Encontramos na bibliografia básica e complementar importantes autores como: Freire, Saviani, Vygotsky, Pimenta, Libâneo, entre outros.

A dialética apareceu em 2 PPCs. Um deles é o de filosofia, onde a dialética está relacionada às disciplinas da grade específica. Enquanto a práxis (4) ou o binômio teoria-prática (2), grafado de forma integrada, apareceu em maior quantidade. Todavia, apenas a instituição identificada pelo número 34, fez questão de declarar o seu objetivo de uma educação transformadora não pautada no lucro, fugindo da lógica mercadológica e a 22, colocou a necessidade de enfrentamento das desigualdades, enquanto a maioria trabalhava apenas com a noção de respeito e compreensão.

As Necessidades Especiais Educacionais, as vezes com grafia incompleta, aparecera, em 70% dos documentos. Todavia, ainda apareceram nos PPCs nomenclaturas atrasadas e/ou com carga pejorativa no que se refere à temática inclusiva: “Portadores de deficiência” ou

23. Os números entre parênteses indicam a quantidade de casos encontrados.

“Portadores de Necessidades Especiais” (4); Deficiência Mental e Cerebral (1); Deficientes auditivos (1), que desconsidera a voz que dizem dar aos sujeitos (SILVA, 2014).

Como pontos negativos ainda temos como destaque, a questão do treinamento em empresas nas quais os surdos trabalhariam, sendo um dos fatores importantes para aprendermos a nos comunicar com este público. Novamente vemos aqui a primazia do mercado sobre o social, que a IES privadas não só adotam como pretendem passar para os seus egressos.

A disciplina de empreendedorismo no PPC de filosofia da IES 34 (presente em grande parte das matrizes curriculares), que apesar de em outras partes do PPC afirmar a inclusão não teve o mesmo cuidado em criar uma disciplina que tratasse especificamente das pessoas com condições intelectuais diferenciadas, ou ter destaque para essa questão na bibliografia. A partir da nossa leitura de Matos (2011), voltamos a afirmar que os conteúdos deveriam estar no currículo, assim como os conteúdos da formação específica e da formação pedagógica geral.

O PPC de matemática da IES 23, também ressalta a “preparação e inserção no mercado de trabalho da pessoa com deficiência”. Este é só mais um exemplo de que, ao se apropriar do poder, os currículos e os números deixam claro que as IES privadas determinam é a questão mercadológica a de maior importância (Sacristán, 2010 apud DUARTE, 2019). O mercado de trabalho é apenas uma esfera da sociedade e a inserção nesta, deve ser o objetivo central de uma educação inclusiva. Conseqüentemente, o mercado de trabalho, através de uma inclusão efetiva, seria atingido. Desse modo, uma educação que privilegie o mercado de trabalho, utilizando concepções tradicionais de educação, condizentes com o Capital, jamais será inclusiva (VAZ, 2017).

Verificamos a presença nas bibliografias de conteúdos críticos, porém não o seu avanço para a abrangência pós-crítica. Essa fica no discurso não assumindo uma materialidade nas bibliografias dos programas. Quando isso não acontece, ela aparece no que se refere à representatividade dos grupos oriundos da Educação Especial, sempre nas figuras do surdo e do cego apenas, não cobrindo a carência que os professores têm de aprender sobre as crianças com diferentes NEEs (FIDALGO; MAGALHÃES, 2017).

Referente à bibliografia apenas o PPC de Letras da IES 36, traz explicitamente questões relacionadas à educação das pessoas com condições intelectuais diferenciadas. É este o outro PPC que aborda a questão da dialética e ainda apresenta Micro-Manifestos por uma educação humanizadora:

Micro-manifestos: Mas o conhecimento trabalhado na escola é entendido também por seu caráter frutivo, pela sua busca contínua dos sentidos da vida, como forma de produção de pensamentos originais, da construção de utopias, do reconhecimento das artes, da compreensão do delicado sentido da ética, desenvolvimento das emoções, das experiências das diferentes manifestações do belo, da compreensão do mundo das ciências. Dentro desta perspectiva, a solidariedade é o elemento catalizador do conhecimento. De todo o conhecimento. O conhecimento das áreas, ditas humanas, o olhar e práticas científicas que interpretam e agem sobre o mundo só ganham sentido se radicalmente articuladas com a visão do Outro, da sociedade, do diferente, da tolerância, da paz, da melhoria do mundo e da história. Não se defende aqui que habilidades específicas, operativas, comportamentais, não sejam trabalhadas pela e na escola, mas sua finalidade as extrapola em muito. É a sua finalidade humanizadora que dá sentido às habilidades. Sem elas também os objetivos humanizadores da escola não se viabilizam. Se a solidariedade e a ética (como vida feliz) são a finalidade dos trabalhos na skholé, os nossos currículos de todos os graus e modalidades devem dela se aproximar. Esse é um campo a ser descoberto para retomar o sentido da escola (escola enquanto, skholé, pensamento livre, criativo, reflexivo, solidário a partir do conhecimento humano). Trata essa Nota Técnica de trazer reflexões para uma nova mobilização das energias e ideais dos jovens para que a alma humana seja revitalizada também na escola. (Trecho do PPC de Letras da IES 36)

Ainda encontramos PPCs que trabalham com a noção de transmissão de conhecimento (FREIRE 1996/2001, MARCOVITCH, 2018), a despeito da bibliografia crítica mencionada. Entre eles temos o interessante caso do PPC de química da IES 10 que por mais que refute a prática: "O educador, nesse contexto, não pode limitar-se a condição de simples transmissor de conhecimentos presentes", depois utiliza o termo transmissão na definição do Eixo de Ensino quando vai falar sobre o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão:

a) Ensino – atividades de aquisição e/ou transmissão de conhecimentos, cultura e formação geral que complementem as realizadas na matriz curricular de cada curso, propiciando a ampliação de saberes, habilidades e competências fundamentais para a formação humana e profissional dos alunos; (Trecho do PPC de química da IES10).

Aqui pensamos que o ecletismo (KUHNEN, 2016), mal trabalhado leva a uma falta de clareza, proposital ou não, mas que entrava o caminho para uma educação libertadora e conseqüentemente inclusiva, Pureza (2012), alerta sobre como esse hibridismo teórico, que trabalha por competências (conceito muito encontrado nos PPCs) é inclusive reducionista; o que nos leva a sinalizar que apesar da existência de um escopo crítico, são necessárias outras pesquisas para verificar como esses conteúdos são trabalhados e o quanto a Educação Inclusiva não está sendo reduzida à Educação Especial (termo que aparece em muitos PPCs). Apesar da legislação ter conseguido garantir no currículo a existência da disciplina de Libras, a mesma legislação não foi frutífera para outros grupos, especialmente o das

peças com condições intelectuais diferenciadas. Legalmente é ratificada a abrangência da formação na área inclusiva, mas isso não se concretiza, uma vez que não foi garantida uma formação dos professores, o que pode estar atrelado à carga horária reduzida e a lógica conservadora que se limita a preocupação com o mercado de trabalho e o mercado consumidor (BOROWSKY, 2016).

A saída para resolver tal impasse seria que a sociedade, alunos ou não, cobrassem do Estado e das próprias IES privadas o direito de o professor ter essa formação. (RANIERI, 2018; CORTÊS, 2010), reconhecendo que só esse ativismo político pode nos ajudar a alterar os caminhos históricos produzidos pela força do Capital e suas nuances (MAAR, 1982/1994).

Ousamos, com tudo, afirmar que: tanto as teorias pós-críticas, quando são esvaziadas da criticidade, quanto as teorias críticas quando são reduzidas e deixam de considerar o multiculturalismo proposto pelas primeiras, não conseguem lutar contra o Capital e a favor de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Aqui não propomos um hibridismo ou ecletismo, mas, sim, que a Teoria Crítica realize constantemente a prevista autocrítica para compreender a dialeticidade e caminhar no sentido de uma sociedade igualitária.

Destarte, concluímos que apesar de não ser possível fazer generalizações que afirmem que todos os indivíduos, em todas as IES privadas trabalhem a favor do Capital e contra uma Educação Inclusiva, a análise quali-quantitativa nos mostrou que os aspectos básicos de uma formação inclusiva, especialmente uma que considere as pessoas com condições intelectuais diferenciadas, não aparentam estar presentes na maioria dos cursos de licenciatura das IES privadas da cidade de São Paulo. A partir do hibridismo reducionista (PUREZA, 2012), podemos afirmar que os PPCs confirmam que, apesar de se apropriarem de discursos progressistas, por conta dos entraves colocados pelo Capital, as IES não conseguem promover uma formação política que considere a responsabilidade social do professor. Mas, em sua maioria, preocupam-se em alimentar o mercado de trabalho.

Considerações Finais

Luto por um mundo onde sejamos
socialmente iguais,
humanamente diferentes e
totalmente livres.

Rosa Luxemburgo

Como procuramos demonstrar, o sistema capitalista se consolida constantemente a partir da reprodução realizada no campo educacional. Essa reprodução se amplia para o Ensino Superior que, sendo tratado majoritariamente como mercadoria, amplia a exclusão ao se preocupar unicamente com o lucro e não com a sua função social. O que foi confirmado através da análise das propagandas, matrizes, ementários e PPCs das IES privadas, mas ainda pode ser confirmado ou refutado através de outros tipos de pesquisa como as que trabalham com os sujeitos.

A consciência e assunção dessa função social, especialmente pelos professores, é a base para que possamos começar a construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde criticamente saibamos conviver com as diferenças humanas e enfrentar as diferenças sociais.

Para realizar essa complexa tarefa precisamos trabalhar na promoção de verdadeiras políticas sociais, através das quais pessoas com condições intelectuais diferenciadas possam adquirir condições materiais para conseguirem lutar contra a opressão que sofrem dentro do sistema capitalista.

A política e a legislação são, contudo, instrumentos que podem ser utilizados tanto a favor do Capital quanto a favor do enfrentamento deste na busca de uma sociedade mais justa. Por isso, precisamos garantir a organização política das pessoas com condições intelectuais diferenciadas e cobrar legalmente o Estado capitalista para que sirva a transformação.

Constatamos a partir da análise dos mesmos materiais, que o aprendizado das pessoas com condições intelectuais diferenciadas raramente recebe destaque na formação de professores.

Este e todos os grupos de oprimidos que receberam visibilidade a partir das teorias pós-críticas, necessitam de uma educação que permita a admissão da criticidade para impedir que o Capital se aproprie de suas pautas impedindo a libertação.

O sistema Capitalista constantemente se reinventa para se apropriar do discurso do oprimido, o que fez com que a Educação Inclusiva fosse adotada pela pauta capitalista e até mesmo o discurso crítico progressista estivesse presente nos documentos. Todavia, sendo vítima de um reducionismo denunciado pelo hibridismo e pela incoerência dos discursos.

É a construção coletiva da identidade docente que nos permite lutar contra a precarização sistêmica e pode nos proporcionar a transformação do sistema educacional.

A partir do discernimento de que somos todos oprimidos, em diferentes graus de opressão, pelo sistema, podemos olhar com mais clareza para as necessidades sociais,

compreendendo que, apesar da inexistência de receitas e de que somos todos singulares, reconhecer os motivos da opressão do outro é um passo político para que nos libertemos em conjunto.

Referências Bibliográficas

ALEXANDRINO, D. F. de L. *O PIBID e a Deficiência: entre ações e tensões*. 2015. 222 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Por que a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior?* In: *Formação do professor do Ensino Superior – desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 59-109.

BIANCHETTI, Lucídio.; SGUISSARDI, Valdemar. *Da Universidade a Commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado.* Campinas: Mercado das Letras, 2017.

BOROWSKY, F. *Educação Especial no Brasil: Contradições nas políticas de inclusão (2003-2014).* 2016. 185 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/Porto Alegre, RS, 2016.

CARVALHO, A. R. de. *Inclusão Social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica.* 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel, PR, 2009.

CELANI, M. A. A. ; MEDRADO, B. P. (Org.) *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras.* Campinas: Pontes Editores, 2017.

CÔRTEZ, L. B. Q. *Os portadores de necessidades especiais e o direito à não discriminação na educação.* In: RANIERI, N. (Coord.); RIGHETTI, S. (Org.). *Direito à educação: Igualdade e discriminação no ensino.* São Paulo: Edusp, 2010.

CUNHA, M. I. da. *Trajetórias e Lugares da Formação docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional.* In: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>. Acesso em 15/08/2018.

DEMO, Pedro. *Política Social, Educação e Cidadania*, 3ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

DUARTE, A. R. *Por uma educação feminista: desafios dos cursos de educação física dos Institutos Federais sobre as questões de gênero.* 2019. 74 f. Monografia (Especialização). Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP/São Paulo/SP, 2019.

FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. *Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social.* In: CELANI, M. A. A. ; MEDRADO, B. P. (Org.) *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras.* Campinas: Pontes Editores, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos.* *Contrapontos.* Vol. 3, n. 3, p. 393-405, Itajaí, set./dez. 2003.

GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade.* In: LONGHINI, Marcos Daniel(Org.). *O uno e o diverso na educação.* Uberlândia: Edufu, 2011. Cap.5.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*, 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KUHNEN, R. T. *A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira(1973-2014)*.2016. 367 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Florianópolis, SC, 2016.

MAAR, Wolfgang Leo. *O que é Política?*, 16ª ed. Brasiliense: São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAIA, A. A. de M.;PAULINO,R. C. *PIBID, Formação inicial e o desenvolvimento das capacidades de linguagem docente para inclusão de alunos com deficiência em aula de língua inglesa*. In: CELANI, M. A. A. ; MEDRADO, B. P. (Org.) *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MANCEBO, Deise.; VALE, Andréa Araújo do. *Expansão da Educação Superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da Unesa*. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 81-98, jan/mar 2013.

MANCEBO, Deise. *Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica*. In: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.). *Educação superior no Brasil: tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010, p. 37-53.

MARCOVITCH, Jacques. (Org.) *Repensar a Universidade:desempenho acadêmico e comparações internacionais*. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018.

MARX, Karl. *O Capital*. Tradução condensada de Gabriel Deville, 3ª ed. Bauru: Edipro, 2008.

MATOS, N. da S. de D. *A Educação especial e a formação de professores proposta pelo programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”*. 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel, PR, 2011.

NÓVOA, A. *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor reflexivo:construindo uma crítica*. In:PIMENTA,Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PINHEIRO, Humberto Lippo. *As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência*. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). *Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, Cap.5.

PINHEIRO, Lucineide Machado. *Adaptações curriculares na “inclusão” escolar de alunos surdos: intervenções colaborativas*. 2018. 430f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/Guarulhos, SP, 2018.

PUREZA, M. G. B. *Desvendando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia:os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise*. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará – UFPA/Belém, PR, 2012.

RANIERI, Nina. *Universidades e Rankings Globais: Tensões Jurídicas*. In: MARCOVITCH, Jacques. (Org.) *Repensar a Universidade: desempenho acadêmico e comparações internacionais*. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2018.

SANTOS, E. *A educação especial em face da Convenção da Unesco contra a Discriminação no Ensino*. In: RANIERI, N. (Coord.); RIGHETTI, S. (Org.). *Direito à educação: Igualdade e discriminação no ensino*. São Paulo: Edusp, 2010.

SILVA, L. G. dos S. *Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escolas sem exclusões*. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, Shirley.; VIZIM, Marli. *Apresentação*. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). *Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 7-12.

SILVA, Shirley. *A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar privatização*. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). *Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, Cap.4.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes. *A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada*. In: SOUSA, José Vieira de (Org.). *Educação superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 157-181. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44455>

VAZ, K. *O projeto de professores para a Educação Especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI*. 2017. 281 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Florianópolis, SC, 2017.

VIZIM, Marli. *Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade*. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). *Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, Cap. 3.

ANEXOS

1. Quadro de trabalhos acadêmicos consultados com a temática da inclusão

Trabalho	Título	Autor
Dissertação	Os limites de uma sociedade dita inclusiva para pessoas com deficiência.	Vieira, Danielle Kristhine Alécio Virtuoso

Dissertação	Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica	Carvalho, Alfredo Roberto de
Dissertação	Representação Social da Pessoa com Deficiência frente à exclusão / inclusão.	Carvalho, Sandra Maria Cordeiro Rocha de
Dissertação	O direito ao acesso à educação superior como um Direito humano para pessoas surdas	Santos, Simone Aparecida dos
Tese	A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão	Turchiello, Priscila
Dissertação	A educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras	Souza, Sandra Cristina Morais de
Dissertação	A construção da identidade profissional do professor da educação especial em tempos de educação inclusiva	Siems, Maria Edith Romano
Dissertação	A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa "Educação inclusiva: direito à diversidade".	Matos, Neide da Silveira Duarte de
Dissertação	A política educacional do Distrito Federal e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência	Souza, Amaralina Miranda de
Dissertação	Uma análise das políticas educacionais para as pessoas com deficiência visual no Estado do Paraná	Zanetti, Patricia da Silva
Tese	Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva	Field's, Karla Amâncio Pinto
Tese	A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)	Kuhnen, Roseli Terezinha
Tese	Educação especial no Brasil : contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)	Borowsky, Fabíola

Dissertação	A concretização do direito ao trabalho e as pessoas com deficiência intelectual: uma análise a partir da situação da cidade de Osasco/SP	Edivaldo Félix Gonçalves
Tese	Modos contemporâneos de inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência e dos que apresentam transtornos globais do desenvolvimento: um estudo de casos múltiplos em escolas públicas da Paraíba.	Serpa, Marta Helena Burity.
Dissertação	Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia	Faria, Raclene Ataíde de
Tese	Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP da Rede Federal de Educação Tecnológica	Rosa, Vanderley Flor da
Dissertação	O atendimento educacional especializado como rede de serviços e apoio na educação: contribuições da teoria histórico-cultural	Antunes, Clarice Filipin de Castro
Dissertação	Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental	Cunha, Marleide dos Santos
Dissertação	O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia - MG	Calegari, Carmen Regina

2. Quadro final e-Mec.

IES	Curso	Grau	Modalidade	Vagas	Data início	Criação	Situação	Área OCDE Curso
10	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	120	27/08/1979	-	Em Atividade	Formação de professor de biologia
10	FILOSOFIA	Licenciatura	Presencial	60	04/03/1998	04/03/1998	Em Atividade	Formação de professor de filosofia
10	FÍSICA	Licenciatura	Presencial	60	28/11/1949	18/01/1947	Em Atividade	Formação de professor de física
10	LETRAS	Licenciatura	Presencial	0	06/04/1994	-	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
10	LETRAS PORT	Licenciatura	Presencial	120	28/11/1949	18/01/1947	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
10	MATEMÁTIC/L	Licenciatura	Presencial	60	28/11/1949	18/01/1947	Em Atividade	Formação de professor de matemática
10	QUÍMICA	Licenciatura	Presencial	120	06/12/1976	-	Em Atividade	Formação de professor de química
30	FILOSOFIA	Licenciatura	Presencial	120	01/04/1971	01/04/1971	Em Atividade	Formação de professor de filosofia
30	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	120	01/04/1971	01/04/1971	Em Atividade	Formação de professor de história
11	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	270	19/02/1990	17/09/1989	Em Atividade	Formação de professor de biologia
11	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	270	17/02/1992	17/09/1989	Em Atividade	Formação de professor de educação física
11	FILOSOFIA	Licenciatura	Presencial	180	19/02/1990	17/09/1989	Em Atividade	Formação de professor de filosofia
11	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	180	01/03/1972	22/11/1971	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
11	PSICOLOGIA	Licenciatura	Presencial	360	19/02/1990	17/09/1989	Em Atividade	Formação de professor de psicologia
1	ARTES VISUAL	Licenciatura	Presencial	60	11/02/2008	13/02/2007	Em Atividade	Formação de professor de artes visuais
1	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	360	01/01/1999	08/07/1998	Em Atividade	Formação de professor de educação física
1	FILOSOFIA	Licenciatura	Presencial	60	11/02/2008	13/02/2007	Em Atividade	Formação de professor de filosofia
1	GEOGRAFIA	Licenciatura	Presencial	120	01/01/2008	12/11/2007	Em Atividade	Formação de professor de geografia
1	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	120	01/07/2008	10/04/2008	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
1	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	120	01/07/2008	10/04/2008	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
1	TEATRO	Licenciatura	Presencial	60	01/07/2014	11/02/2014	Em Atividade	Formação de professor de teatro (artes cênicas)
2	ARTES VISUAL	Licenciatura	Presencial	180	16/02/2004	10/12/2003	Em Atividade	Formação de professor de artes visuais
2	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	180	04/02/1998	02/10/1997	Em Atividade	Formação de professor de biologia
2	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	320	06/02/1995	22/12/1993	Em Atividade	Formação de professor de educação física
2	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	270	02/02/2015	29/10/2014	Em Atividade	Formação de professor de história
2	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	360	01/02/1981	30/01/1981	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
2	MATEMÁTIC/L	Licenciatura	Presencial	180	16/02/2004	10/12/2003	Em Atividade	Formação de professor de matemática
2	QUÍMICA	Licenciatura	Presencial	180	05/02/2007	08/12/2004	Em Atividade	Formação de professor de química
39	QUÍMICA	Licenciatura	Presencial	65	05/03/1970	07/06/1978	Em Atividade	Formação de professor de química
22	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	150	13/07/2016	06/01/2014	Em Atividade	Formação de professor de educação física
22	LETRAS	Licenciatura	Presencial	150	06/02/1973	26/12/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
12	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	280	02/02/2015	01/11/2011	Em Atividade	Formação de professor de biologia
12	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	280	02/02/2015	01/11/2011	Em Atividade	Formação de professor de biologia
12	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	280	02/02/2015	01/11/2011	Em Atividade	Formação de professor de biologia
12	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	280	02/02/2015	01/11/2011	Em Atividade	Formação de professor de biologia
12	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	280	02/03/2009	17/02/2009	Em Atividade	Formação de professor de sociologia
12	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	100	05/02/2010	03/10/2012	Em Atividade	Formação de professor de sociologia
12	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	485	02/02/2004	23/09/1998	Em Atividade	Formação de professor de educação física
12	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	210	10/02/2012	23/09/1998	Em Atividade	Formação de professor de educação física
12	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	600	05/02/2007	10/07/2003	Em Atividade	Formação de professor de educação física
12	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	390	01/02/2016	23/09/1998	Em Atividade	Formação de professor de educação física
12	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	600	05/02/2010	23/09/1998	Em Atividade	Formação de professor de educação física
12	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	280	02/03/2001	19/11/1984	Em Atividade	Formação de professor de história
12	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	140	20/04/1989	24/04/1989	Em Atividade	Formação de professor de história
12	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	280	05/02/2010	04/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de história
12	LETRAS	Licenciatura	Presencial	390	05/02/2010	04/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
12	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	300	26/06/2015	04/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
12	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	300	25/06/2015	04/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
12	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	300	25/06/2015	04/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
12	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	120	29/05/1972	03/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
12	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	300	25/06/2015	04/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
12	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	300	25/06/2015	04/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
12	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	280	02/03/2001	03/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
12	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	280	19/02/2008	03/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
12	MATEMÁTIC/L	Licenciatura	Presencial	140	01/10/1976	01/10/1976	Em Atividade	Formação de professor de matemática
12	MATEMÁTIC/L	Licenciatura	Presencial	140	02/03/2001	03/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de matemática
12	MATEMÁTIC/L	Licenciatura	Presencial	280	05/02/2010	04/05/1972	Em Atividade	Formação de professor de matemática
12	QUÍMICA	Licenciatura	Presencial	140	02/02/2009	29/09/2008	Em Atividade	Formação de professor de química
12	QUÍMICA	Licenciatura	Presencial	100	05/02/2010	29/09/2008	Em Atividade	Formação de professor de química
3	ARTES VISUAL	Licenciatura	Presencial	200	02/08/2006	20/06/2006	Em Atividade	Formação de professor de artes visuais
3	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	200	05/02/1990	12/08/1989	Em Atividade	Formação de professor de biologia
3	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	200	11/04/1990	17/11/1989	Em Atividade	Formação de professor de educação física
3	FILOSOFIA	Licenciatura	Presencial	200	02/08/2006	20/06/2006	Em Atividade	Formação de professor de filosofia
3	GEOGRAFIA	Licenciatura	Presencial	200	24/03/1971	24/03/1971	Em Atividade	Formação de professor de geografia
3	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	200	05/02/1990	12/08/1989	Em Atividade	Formação de professor de história
3	LETRAS - LÍN	Licenciatura	Presencial	400	24/03/1971	24/03/1971	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
3	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	200	01/02/2007	19/08/2005	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
3	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	200	24/03/1971	24/03/1971	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
3	MATEMÁTIC/L	Licenciatura	Presencial	200	05/02/1990	12/08/1989	Em Atividade	Formação de professor de matemática
3	QUÍMICA	Licenciatura	Presencial	200	05/02/1990	12/08/1989	Em Atividade	Formação de professor de química
13	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	230	18/02/2014	02/08/2005	Em Atividade	Formação de professor de biologia
13	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	115	16/02/2004	23/05/2003	Em Atividade	Formação de professor de biologia
13	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	230	14/02/2006	20/08/2004	Em Atividade	Formação de professor de biologia
13	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	230	16/02/2004	23/05/2003	Em Atividade	Formação de professor de biologia
13	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	230	16/02/2006	20/08/2004	Em Atividade	Formação de professor de biologia
13	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	230	16/02/2004	23/05/2003	Em Atividade	Formação de professor de biologia
13	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	115	15/02/2005	20/08/2004	Em Atividade	Formação de professor de biologia
13	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	230	05/08/2003	30/01/1997	Em Atividade	Formação de professor de educação física
13	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	230	15/02/2005	20/08/2004	Em Atividade	Formação de professor de educação física
13	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	230	05/08/2003	30/01/1997	Em Atividade	Formação de professor de educação física
13	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	230	09/02/1998	30/01/1997	Em Atividade	Formação de professor de educação física
13	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	230	16/02/2004	-	Em Atividade	Formação de professor de educação física
13	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	230	16/02/2004	-	Em Atividade	Formação de professor de educação física
13	EDUCAÇÃO F/L	Licenciatura	Presencial	230	01/08/2004	20/08/2004	Em Atividade	Formação de professor de educação física
13	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	230	10/02/1986	24/03/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
13	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	230	14/02/2002	-	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
13	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	50	16/02/2004	24/03/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
13	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	115	10/02/1986	24/03/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
13	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	230	16/02/2004	24/03/1972	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
13	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	230	14/02/2006	20/08/2004	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
13	MATEMÁTIC/L	Licenciatura	Presencial	230	16/02/2004	-	Em Atividade	Formação de professor de matemática
13	MATEMÁTIC/L	Licenciatura	Presencial	230	04/02/2015	20/06/2013	Em Atividade	Formação de professor de matemática
13	MATEMÁTIC/L	Licenciatura	Presencial	115	14/02/2006	20/08/2004	Em Atividade	Formação de professor de matemática
42	PSICOLOGIA	Licenciatura	Presencial	250	11/01/1972	12/01/1971	Em Atividade	Formação de professor de psicologia
4	ARTES VISUAL	Licenciatura	Presencial	50	01/08/1973	25/09/1980	Em Atividade	Formação de professor de artes visuais
4	EDUCAÇÃO A/L	Licenciatura	Presencial	50	01/08/1973	25/09/1980	Em Atividade	Formação de professor de artes (educação artística)
4	EDUCAÇÃO A/L	Licenciatura	Presencial	260	01/08/1973	24/09/1973	Em Atividade	Formação de professor de artes (educação artística)
4	EDUCAÇÃO A/L	Licenciatura	Presencial	110	01/08/1973	24/09/1973	Em Atividade	Formação de professor de artes (educação artística)
4	EDUCAÇÃO A/L	Licenciatura	Presencial	50	01/08/1973	25/09/1980	Em Atividade	Formação de professor de artes (educação artística)

16	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	80	01/02/2005	23/09/2004	Em Atividade	Formação de professor de biologia
25	ARTES VISUA	Licenciatura	Presencial	230	01/02/2011	06/08/2010	Em Atividade	Formação de professor de artes visuais
25	ARTES VISUA	Licenciatura	Presencial	100	09/02/2009	19/11/2008	Em Atividade	Formação de professor de artes visuais
25	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	420	02/02/2010	20/04/2007	Em Atividade	Formação de professor de educação física
25	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	420	02/02/2010	20/04/2007	Em Atividade	Formação de professor de educação física
25	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	420	02/02/2010	20/04/2007	Em Atividade	Formação de professor de educação física
25	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	80	28/07/2008	31/01/2008	Em Atividade	Formação de professor de educação física
25	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	420	11/02/2008	20/04/2007	Em Atividade	Formação de professor de educação física
25	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	370	02/02/2010	18/04/2008	Em Atividade	Formação de professor de educação física
25	GEOGRAFIA	Licenciatura	Presencial	450	02/02/2010	31/03/2008	Em Atividade	Formação de professor de geografia
25	GEOGRAFIA	Licenciatura	Presencial	450	02/02/2010	18/04/2008	Em Atividade	Formação de professor de geografia
25	GEOGRAFIA	Licenciatura	Presencial	450	02/02/2010	24/09/2007	Em Atividade	Formação de professor de geografia
25	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	150	11/02/2008	24/09/2007	Em Atividade	Formação de professor de história
25	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	120	01/02/2011	31/03/2008	Em Atividade	Formação de professor de história
25	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	450	02/02/2010	18/04/2008	Em Atividade	Formação de professor de história
25	LETRAS - ESP	Licenciatura	Presencial	225	26/07/2011	31/03/2008	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
25	LETRAS - ESP	Licenciatura	Presencial	450	02/02/2010	24/09/2007	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
25	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	450	02/02/2010	24/09/2007	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
25	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	150	28/07/2008	31/03/2008	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
25	MATEMÁTIC	Licenciatura	Presencial	150	28/07/2008	31/03/2008	Em Atividade	Formação de professor de matemática
25	MATEMÁTIC	Licenciatura	Presencial	80	02/02/2010	18/04/2008	Em Atividade	Formação de professor de matemática
26	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	240	01/02/2011	23/06/2010	Em Atividade	Formação de professor de educação física
47	LETRAS	Licenciatura	Presencial	120	01/08/2006	24/03/2006	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
47	LETRAS - ESP	Licenciatura	Presencial	60	01/08/2006	24/03/2006	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
47	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	60	01/08/2006	24/03/2006	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
27	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	150	02/02/2010	14/10/2009	Em Atividade	Formação de professor de educação física
48	MÚSICA	Licenciatura	Presencial	200	02/02/2012	14/07/2011	Em Atividade	Formação de professor de música
17	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	40	29/03/1999	31/08/1998	Em Atividade	Formação de professor de biologia
18	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	100	05/05/2015	06/05/2015	Em Atividade	Formação de professor de biologia
18	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	240	06/05/2015	06/05/2015	Em Atividade	Formação de professor de educação física
18	LETRAS - ESP	Licenciatura	Presencial	200	20/10/2015	08/09/2015	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
18	MATEMÁTIC	Licenciatura	Presencial	80	29/05/2015	01/06/2015	Em Atividade	Formação de professor de matemática
18	QUÍMICA	Licenciatura	Presencial	80	29/05/2015	01/06/2015	Em Atividade	Formação de professor de química
49	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	100	06/02/2012	25/01/2012	Em Atividade	Formação de professor de educação física
19	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	100	01/02/2000	16/09/1999	Em Atividade	Formação de professor de biologia
19	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	100	01/02/2000	22/09/1999	Em Atividade	Formação de professor de educação física
19	MATEMÁTIC	Licenciatura	Presencial	60	01/02/2000	16/09/1999	Em Atividade	Formação de professor de matemática
32	GEOGRAFIA	Licenciatura	Presencial	300	01/08/2012	25/01/2012	Em Atividade	Formação de professor de geografia
32	GEOGRAFIA	Licenciatura	Presencial	150	01/02/2011	04/02/2011	Em Atividade	Formação de professor de geografia
32	GEOGRAFIA	Licenciatura	Presencial	240	02/02/2016	18/03/2015	Em Atividade	Formação de professor de geografia
32	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	180	02/02/2016	28/11/2014	Em Atividade	Formação de professor de história
32	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	240	03/02/2014	10/07/2013	Em Atividade	Formação de professor de história
32	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	300	01/08/2012	26/12/2011	Em Atividade	Formação de professor de história
32	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	150	01/02/2011	27/08/2010	Em Atividade	Formação de professor de história
32	LETRAS - ESP	Licenciatura	Presencial	200	01/02/2011	11/11/2010	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
32	LETRAS - ESP	Licenciatura	Presencial	300	25/02/2013	26/12/2011	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
32	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	240	02/02/2016	05/10/2015	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
32	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	200	01/02/2011	04/02/2011	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
32	LETRAS - LÍN	Licenciatura	Presencial	150	01/02/2011	27/10/2010	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
32	LETRAS - LÍN	Licenciatura	Presencial	240	25/02/2013	26/12/2011	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
32	LETRAS - LÍN	Licenciatura	Presencial	200	01/02/2011	11/11/2010	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
32	LETRAS - LÍN	Licenciatura	Presencial	300	01/01/2014	26/12/2011	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
29	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	150	12/05/2008	25/04/2008	Em Atividade	Formação de professor de educação física
50	GEOGRAFIA	Licenciatura	Presencial	120	19/05/2008	14/04/2008	Em Atividade	Formação de professor de geografia
50	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	150	25/02/2008	17/01/2008	Em Atividade	Formação de professor de história
50	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	200	06/02/2006	11/11/2005	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
50	MATEMÁTIC	Licenciatura	Presencial	150	07/02/2008	14/11/2007	Em Atividade	Formação de professor de matemática
27	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	240	21/09/2017	29/06/2015	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
27	MATEMÁTIC	Licenciatura	Presencial	150	21/09/2017	30/05/2014	Em Atividade	Formação de professor de matemática
51	LETRAS - ESP	Licenciatura	Presencial	128	27/01/2003	14/11/2001	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
33	FILOSOFIA	Licenciatura	Presencial	150	17/02/2002	10/12/2001	Em Atividade	Formação de professor de filosofia
36	LETRAS - LÍN	Licenciatura	Presencial	90	17/02/2014	08/10/2012	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
36	MATEMÁTIC	Licenciatura	Presencial	90	17/02/2014	08/10/2012	Em Atividade	Formação de professor de matemática
52	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	100	01/08/2005	09/02/2003	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
52	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	50	01/08/2005	09/02/2003	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
53	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	80	02/02/2009	09/07/2007	Em Atividade	Formação de professor de educação física
53	LETRAS	Licenciatura	Presencial	80	06/02/2008	26/04/2005	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
53	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	40	06/02/2008	26/04/2005	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
53	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	40	06/02/2008	26/04/2005	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
41	HISTÓRIA	Licenciatura	Presencial	100	01/08/2008	03/03/2008	Em Atividade	Formação de professor de história
54	MÚSICA	Licenciatura	Presencial	130	01/03/1972	18/10/1971	Em Atividade	Formação de professor de música
54	MÚSICA	Licenciatura	Presencial	120	01/03/1972	18/10/1971	Em Atividade	Formação de professor de música
34	FILOSOFIA	Licenciatura	Presencial	80	02/01/2013	08/03/2013	Em Atividade	Formação de professor de filosofia
28	EDUCAÇÃO F	Licenciatura	Presencial	100	04/02/2013	27/06/2011	Em Atividade	Formação de professor de educação física
40	MATEMÁTIC	Licenciatura	Presencial	200	01/03/2010	09/02/2009	Em Atividade	Formação de professor de matemática
37	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	200	03/08/2009	22/12/2008	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
55	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	50	06/02/2006	26/12/2005	Em Atividade	Formação de professor de biologia
55	LETRAS	Licenciatura	Presencial	200	06/02/2006	26/12/2005	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
55	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	100	06/02/2006	26/12/2005	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
55	LETRAS - POR	Licenciatura	Presencial	100	06/02/2006	26/12/2005	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna
20	CIÊNCIAS BIOL	Licenciatura	Presencial	80	13/02/2017	23/12/2016	Em Atividade	Formação de professor de biologia
38	LETRAS - ING	Licenciatura	Presencial	200	03/02/2014	03/09/2013	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna
21	CIÊNCIAS DA	Licenciatura	Presencial	40	13/02/2017	18/08/2015	Em Atividade	Formação de professor de ciências
21	CIÊNCIAS HU	Licenciatura	Presencial	40	13/02/2017	18/08/2015	Em Atividade	Formação de Professor de Ciências Humanas
21	LINGUAGEM	Licenciatura	Presencial	40	13/02/2017	18/08/2015	Em Atividade	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)
21	MATEMÁTIC	Licenciatura	Presencial	40	13/02/2017	12/09/2016	Em Atividade	Formação de professor de matemática

Com matriz curricular e propaganda

Com PPC e propaganda

Curso registrado em EaD

Curso somente com propaganda

Cursos desconsiderados

Não na cidade de São Paulo

Só bacharelado encontrado

Suspensão das atividades acadêmicas

Não encontrado no site

Só via

Acesso Restrito

51381

3. Quadro de filtro das propagandas e matrizes

IES	Disciplina	Matriz	Propaganda	Obs.
1	Artes	Libras,	Ética, Prática, Técnica, Profissional, Pesquisa, Crítica, Ensino Crescimento Pessoal e profissional (PPC) vida profissional e cidadania. A primeira edição do Fórum ocorreu no ano de 2007, com o título "Inclusão: Uma questão social", o que propiciou a importante discussão acerca da inclusão, dentro de um contexto amplo, passando pelas questões concernentes ao atendimento de pessoas com deficiência nas escolas, até a proposição de uma reflexão relacionada à inclusão social	Por último o ensino
2	Artes	Libras,	Humanizado, Transformador, Criativa, Dinâmica, Crítica, Interdisciplinar, feiras, exposições, palestras, visitas técnicas, projetos de responsabilidade social	Destaque para o ensino, Depois outros mercados
3	Artes	Libras, Educação e Direitos Humanos	Profissional	Destaque para o ensino, Depois outros mercados
4	Artes	Libras, Educação Inclusiva	Profissional, Humanística, crítica, ético, responsabilidade social, interação comunidade, consciência da educação continuada, compreensão do papel, postura investigativa, pesquisa	Por último o ensino
5	Artes	Libras,	Mediador, saber fazer, pensar, compreender, profissionais, ético, cidadania, criativo, crítico, flexível e reflexivo	Primeiro educação – Ensino ou faz pesquisa, destaque para o mercado de trabalho
6	Artes	Educação Inclusiva, Libras	Profissão, ética, responsabilidade social, democracia, utilidade pública, PPC	Destaque para o ensino
7	Artes	Libras, Educação Inclusiva, Educação e Diversidade	Professores, produção, pesquisa, crítica, transformadora, responsabilidade, profissional e pessoal, cidadania, sociedade, metas nacionais e internacionais, direitos humanos, comunitária	Primeiro educação, depois outros mercados
8	Artes	Libras,	Educador, criatividade, análise crítica, profissional	Primeiro educação
9	Artes	Libras,	Teórica, Crítica, Humana, extramuros, renovação e transformação	
10	Bio		Contribuir na produção científica e educação, estudo investigativo, prática, profissionalização, treinamento	Por último o ensino
11	Bio	Libras, Comunicação Diversidade e Pensamento Crítico, Inclusão e Diversidade na Escola	Professor, Pesquisador,	Primeiro educação
2	Bio	Libras,	Curiosidade, criatividade, autonomia intelectual, empregabilidade, técnico, humanísticos, éticos, sociais	Mal cita o ensino
12	Bio	.	Professor, apto, sociais, generalista, cientista, papel relevante na sociedade, importância social	Por último o ensino
3	Bio	Libras,	Professores Educadores, competência teórica, nova visão de mundo, novas aprendizagens	Destaque para o ensino
13	Bio	Direitos Humanos, Libras	Professores, formação geral e sólida, ética, cidadania, conscientizar, qualidade de vida, autônomo, responsável, competente, capaz – PPC	Primeiro educação
14	Bio	Ética, Diversidade e Direitos Humanos, Libras	Profissão, educacional, ético, social, econômico, formação generalista	Primeiro educação
15	Bio	Libras (Opcativa)	Aprendizado integrado, educador, cenários profissionais	Primeiro educação
16	Bio	.	Professor, profissional, intervir na realidade, cidadãos, ética	Primeiro educação – Descontos
17	Bio	Educação Especial e Inclusão, Educação na Diversidade Cultural, Libras	Crítico, cidadania, responsabilidade social, empreendedorismo, formação generalista	Mal cita o ensino
18	Bio	Antropologia: Identidade e Diversidade, Educação Inclusiva, Libras	competência docente, biologia crítica, ética, reflexiva, autônoma, empreendedoras, inovadoras, socialmente responsáveis, humanizado, acolhimento,	Primeiro educação
19	Bio	Libras	Professor, formação sólida, mercado,	Primeiro educação
20	Bio	Educação e Inclusão, Libras	Profissionais, ensino ou pesquisa, emprego,	Primeiro educação, mas foco nos outros
21	Natureza	Avaliação educacional e qualidade social da educação, Libras	Professor, integração, postura crítica, mercado de trabalho, construção coletiva, cidadãos, autonomia,	Primeiro educação
12	Sociais	.	Vagas, Professor, Profissional,	Primeiro educação, mas além da
6	Sociais	Educação Inclusiva, Libras	Profissão, competente, consciente, ética, efetiva (PPC)	Primeiro educação, mas além da
11	Ed. Física	Libras,	Professor, capacitado, ética, crítica, reflexiva, responsável, necessidades sociais, profissional, desenvolvimento integral do aluno cidadão,	Primeiro educação, mas além da
1	Ed. Física	Libras,	Aulas, docente, profissional	Destaque para o ensino
2	Ed. Física	Educação Física Inclusiva,	Profissional, qualidade de vida, ser professor de educação especial, humanística,	Destaque para o ensino
22	Ed. Física	Libras, Educação Física para pessoas com necessidades especiais	Convivência coletiva, cidadania, solidariedade, compromisso social, ética, superação das injustiças sociais, discriminação, exclusão, justa humana, compreensão da realidade, consciência crítica, transformação,	Destaque para o ensino
12	Ed. Física	.	Professor, profissional, cidadão	Destaque para o ensino
3	Ed. Física	Relações Sociais Gênero e Direitos Humanos, Libras, Fundamentos da Educação Inclusiva, Estágio Supervisionado em Educação Especial	Modificações no comportamento da sociedade, professor, crítico, práxis, ética, cidadão	Destaque para o ensino
13	Ed. Física	Libras, Políticas Públicas e Inclusão Social	Educador, demandas da sociedade, postura crítica, reflexiva, investigativa, sócio-histórico-cultural, ética, autonomia, criatividade, qualidade de vida, formação humana,	Primeiro educação
6	Ed. Física	Desenvolvimento Humano e Social, Educação Inclusiva, Libras	Mercado, igualdade, ética, responsabilidade, humana (PPC)	Primeiro educação – depois outros
14	Ed. Física	Atividade Física e Esportiva para Pessoas com Deficiência, Ética Diversidade e Direitos Humanos, Libras	Profissionais	Também a educação
7	Ed. Física	Educação e Diversidade, Educação Inclusiva, Libras	Professor, reflexões, maturidade, responsabilidade, crescimento pessoal e profissional,	Destaque para o ensino
23	Ed. Física	Libras, Educação Física Inclusiva	Mercado de trabalho Educação Especial, humanística, profissional	Destaque para o ensino
15	Ed. Física	Libras,	Responsável e comprometido com o ser humano, transformar a sociedade,	Primeiro educação
24	Ed. Física	Esporte Diversidade e Inclusão, Libras	Formação do ser humano, qualidade de vida, professor, empreendedor	Primeiro educação
25	Ed. Física	Educação inclusiva, Tópicos e Libras: Surdez e Inclusão	Profissionais, generalista, ético, humanista, autônomo, empreendedor, crítico, reflexivo, transformação social, cidadania, educação inclusiva, profissionais, reflexivos, sintonizados, demandas da profissão, competências,	Destaque para o ensino
26	Ed. Física	.	habilidades, empreender, integralidade, ética, capacitado, crítica, respeito humano, estabelecer prioridades	Por último o ensino
27	Ed. Física	Princípios de Adaptação Inclusiva – Libras	Profissionais, histórico, social, político, consciente, integral, inserção social da escola, demanda social	Destaque para o ensino
18	Ed. Física	antropologia: Identidade e Diversidade 2x, Libras (optativa), Libras (presencial)	Formação, ética, autônoma, críticas, empreendedoras, inovadoras, criativas, socialmente responsáveis, ensino humanizado, acolhimento, profissionais, formar pessoas, transformar a sociedade, projetos para portadores de necessidades especiais, reflexão	Por último o ensino
19	Ed. Física	Educação Física Escolar para pessoas com deficiência, Libras	Portadores de deficiência, formação solidada, desenvolvimento humano, fenômenos sociais, valores da sociedade, política, técnica, científica, pensamento crítico e autônomo	Por último o ensino
28	Ed. Física	Libras, Educação Física Inclusiva, Esportes Adaptados	Professor, diferença na vida pessoal, desenvolvimento integral, social, corporal, afetivo	Destaque para o ensino
29	Ed. Física	Módulo Educação Inclusiva – Educação e Inclusão, Libras, Jogos e brincadeiras inclusivas, Acessibilidade e Tecnologia assistivas,	Historicamente, formação do homem	Destaque para o ensino

10	Filosofia	Cidadania, Identidade, Alteridade e Educação: Libras no Processo Educacional	Investigação, estudo crítico, docência, plural, mercado,	Primeiro educação – depois outros
30	Filosofia	Libras,	Reflexão, crítica, homem e universo, ética, agir político responsável, mudanças de realidade sociais, mercado globalizado, competitivo, cunho social,	Primeiro educação
11	Filosofia	Libras,	Profissionalmente, reflexão, conhecimento humano	Primeiro educação
1	Filosofia	Direitos Humanos e Diversidade,	Saber humanístico, reflexivo, crítico, proativo, soluções comprometidas com a sociedade	Primeiro educação, mas além da
3	Filosofia	.	Professores Educadores, competência teórica, nova visão de mundo, novas aprendizagens	Primeiro educação
31	Filosofia	.	Resolução de problemas, docência, humanística, crítica, refletir sobre problemas sociais diversos	Destaque para o ensino, Depois outros mercados
33	Filosofia	.	Instigam o pensar	Mal cita o ensino
34	Filosofia	Libras,	Pensamento iluminador, realidade atual, investigação e transmissão, reflexão crítica da realidade, pronunciar criticamente, histórico-cultural, humanística, cidadã, política, ética	Destaque para o ensino
3	Geografia	Libras,	Investigação científica, espírito crítico, iniciativa, curiosidade, humanísticos, cidadania, professores-educadores, indicadores, sociais, políticos, econômicos, conscientização profissional,	Destaque para o ensino
6	Geografia	Educação Inclusiva, Libras	Desafios da profissão, profissionais, competentes, éticos, transformadores da sociedade, respeito, crítica, construtiva,	Destaque para o ensino, Depois outros mercados
14	Geografia	Ética, Diversidade e Direitos Humanos, Libras	Profissionais	Primeiro educação, depois outros mercados
7	Geografia	Libras, Educação Inclusiva, Educação e Diversidade	Professores,	Primeiro educação, depois outros mercados
15	Geografia	Libras,	Profissional, integral, cidadã, responsável	Por último o ensino
25	Geografia	Cultura, Diversidade e Educação, Educação especial na perspectiva inclusiva, Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão	Profissionais, reflexão crítica, transformadora, ético, democracia, escola-cidadã, responsabilidade social,	Primeiro educação, depois outros mercados
32	Geografia	Libras, PPI Material Didático para educação inclusiva,	Profissionais, transformação da sociedade,	Por último o ensino
30	História	Libras,	Investiga, interpreta criticamente, reflexão, humanistas, cristãos, responsabilidade acadêmica,	Primeiro educação, mas além da
2	História	Libras,	Refletir, religioso, político, social, econômico, professor engajado, investigação, dinâmica, crítica, humanística, transformação social,	Primeiro educação – depois outros
12	História	.	Construção de materiais didáticos,	Primeiro educação, depois outros mercados
3	História	Libras,	Professor, analisar criticamente a realidade, propor soluções, política, social, ética, autonomia	Destaque para o ensino
4	História	Currículo Escolar e Diversidade Cultural, Libras	Profissional, apto, consciente do papel na sociedade, cidadão responsável, crítica, criativas, ético, diferença, diversidade sócio-cultural, suprir demandas sociais,	Destaque para o ensino
6	História	Educação Inclusiva, Libras	Desafios da profissão, profissionais, competentes, éticos, transformadores da sociedade, respeito, crítica, refletir (PPC)	Destaque para o ensino
14	História	Ética, Diversidade e Direitos Humanos, Libras	Profissão, consciente,	Por último o ensino
7	História	Educação Inclusiva, Libras, Educação e Diversidade	Professores, materiais, investigação, reflexões, responsabilidade, crescimento profissional e pessoal, cidadania, direitos humanos,	Primeiro educação
23	História	Libras,	Refletir, religioso, político, social, econômico, professor engajado, investigação, crítica, humanística, transformação social, ética,	Primeiro educação
15	História	Libras,	Atuar conscientemente, professores autônomos, capazes, crítica, reflexiva, transformador, realidade sócio-histórica,	Primeiro educação, depois outros mercados
31	História	Educação Inclusiva, Libras	Desafios do mundo contemporâneo, professor, ação dos indivíduos,	Por último o ensino
25	História	Cultura, Diversidade e Educação, Educação especial na perspectiva inclusiva, Tópicos em Libras: Surdez e Inclusão	Profissionais, reflexão crítica, transformadora, ético, democracia, escola-cidadã, responsabilidade social,	Destaque para o ensino
32	História	Libras,	Profissionais, competentes, éticos, transformação, respeitar a diversidade, democracia,	Por último o ensino
21	Humanas	Libras,	Professor, profissional, experiência, reflexão, intervenção, desafio cotidiano	Destaque para o ensino
10	Letras	.	Professor,	Destaque para o ensino
11	Letras	Libras, Inclusão e Diversidade na Escola,	Pensador, crítico, inovador, mercado, competitivo, exigente, profissão, reflexivo, criativa	Primeiro educação
1	Letras	Libras,	Professores para o mercado, éticos, cidadania,	Primeiro educação, mas além da
22	Letras	Libras, Direitos Humanos Multiculturalismo e Linguagem	Reflexão crítica,	Primeiro educação, mas além da
12	Letras	.	Profissionais, professores, valorização da educação, formação de cidadãos, evolução da sociedade,	Destaque para o ensino
3	Letras	Libras,	Professores, desenvolvimento global do ser humano, cidadania,	Primeiro educação, mas além da
13	Letras	Direitos Humanos, Libras	Profissional, apto, consciente do papel na sociedade, cidadão responsável, crítica, criativas, ético, diferença, diversidade sócio-cultural, suprir demandas sociais,	Primeiro educação, mas além da
6	Letras	Educação Inclusiva, Libras	Professores, profissionais, éticos, competentes, reflexivos, transformador, sociedade justa, igualitária, transmitir, responsabilidade,	Primeiro educação, depois outros mercados
7	Letras	Educação Inclusiva, Prática Pedagógicas, Educação e Diversidade, Libras	Profissionais,	Primeiro educação, mas além da
23	Letras	Libras, Educação Inclusiva	Reflexão,	Primeiro educação, mas além da
15	Letras	Inclusão Escolar: Problemas da Aprendizagem e Neurociência, Libras,	Profissão, empreendimento, professores, críticos, autônomos, reflexão, social, histórica, cultural, política,	Primeiro educação, depois outros mercados
35	Letras	Educação Inclusiva, Libras	Professor,	Primeiro educação, mas além da
31	Letras	Educação Inclusiva, Libras, Práticas Linguísticas e Direitos Humanos	Profissional, professor, reflexão,	Primeiro educação, mas além da
25	Letras	Cultura Diversidade e Educação, Educação especial na perspectiva inclusiva, Tópicos em libras: surdez e inclusão	Profissional, diversificação, mercado, reflexão, homem e sociedade, conscientização, transformador, cidadania, professor, capacita,	Primeiro educação, depois outros mercados
18	Letras	Antropologia: Identidade e Diversidade, Educação Inclusiva, Libras	Crítico, formação de pessoas, ética, autônomas, empreendedoras, criativas, socialmente responsáveis, ensino humanizado, acolhimento, profissionais, transformar a sociedade	Primeiro educação, depois outros mercados
27	Letras	Didática e Prática de Ensino: diversidade e LIBRAS	Mercado	Primeiro educação, depois outros mercados
36	Letras	Multiculturalismo e Diversidade, Educação Inclusiva, Libras	Professores, experiência, profissional, crítico, Estudos sobre multiculturalismo e diversidade	Primeiro educação
37	Letras	.	Profissional reflexão crítica	Primeiro educação, mas além da

38	Letras	Libras,	Professor,	Destaque para o ensino
21	Letras	Multiletramentos: Alteridade e Criatividade, Libras	Professor, comprometida com a qualidade da formação inicial, reflexão, desafios cotidianos, resolver problemas no ambiente acadêmico ou no mercado de trabalho, crítica, construção coletiva, sensibilidade, cidadão, criativa, desafiadora, autonomia,	Destaque para o ensino
2	Matemática	.	Professor, profissional	Primeiro educação, depois outros mercados
12	Matemática	.	Professor,	Primeiro educação, depois outros mercados
3	Matemática	Libras,	Docente, mudanças, crítica, libertadora, cidadão, éticos, reflexão dialética, integrador,	Primeiro educação, depois outros mercados
13	Matemática	Direitos Humanos, Libras	Sociedade, professor, profissional (PPC)	Primeiro educação
6	Matemática	Educação Inclusiva, Libras	Desafios da profissão, profissionais, competentes, éticos, transformadores da sociedade, conscientes, (PPC)	Destaque para o ensino
7	Matemática	Libras, Educação Inclusiva, Educação e Diversidade	Professor, desenvolvimento histórico, crítica, resolver problemas, responsabilidade, crescimento profissional e pessoal, cidadania, sociedade, direitos humanos,	Por último o ensino
23	Matemática	Direitos Humanos e Diversidade, Educação Inclusiva, Libras	Profissional diferenciado, mercado, reflexão, professores, crítico,	Primeiro educação, depois outros mercados
15	Matemática	Libras, Cultura Diversidade e Educação, Educação especial na perspectiva inclusiva, Tópicos em libras: surdez e inclusão	Práticas sociais, cidadão, crítico, consciente,	Destaque para o ensino
25	Matemática	Antropologia: Identidade e Diversidade, Educação Inclusiva, Libras	Professor,	Destaque para o ensino
18	Matemática	Práticas do Ensino: Diversidade e Libras	Profissional, formação de pessoas, éticas, autônomas, críticas, empreendedoras, inovadoras, socialmente responsáveis, ensino humanizado, acolhimento, transformas a sociedade.	Primeiro educação – depois outros
27	Matemática	Ensinando matemática na perspectiva inclusiva, Libras, Estágio – Inclusão e Coordenação	competência docente, biologia crítica, ética, reflexiva, autônoma, empreendedoras, inovadoras, socialmente responsáveis, humanizado, acolhimento,	Primeiro educação – depois outros
36	Matemática	Matemática Inclusiva, Libras e cultura de comunidade surda	Professores, ação e reflexão, ética, cidadã, humanístico, inclusão de deficientes, consciência, crítica,	Destaque para o ensino
21	Matemática	Libras,	Professor, reflexão, intervenção, crítico, sensibilidade, cidadão	Destaque para o ensino
10	Química	.	Professor,	Por último o ensino
2	Química	.	Professor, humanista, político, econômico, profissional, responsabilidade social,	Primeiro educação, mas além da
39	Química	Libras,	Professor,	Primeiro educação – depois outros
12	Química	.	Professor, transformador social, necessidades do mercado de trabalho, empregabilidade,	Primeiro educação
3	Química	Libras,	Profissional	Mal cita o ensino
7	Química	Libras, Educação Inclusiva, Educação e Diversidade	Professor,	Primeiro educação, mas além da
18	Química	Antropologia: Identidade e Diversidade, Educação Inclusiva, Libras	Profissional, ética, críticas, autônomas, criativa, socialmente responsável, ensino humanizado, acolhimento,	Primeiro educação, mas além da

4. Quadro – totais disciplinas

Disciplina	Quantidade de Cursos	Quantidade de instituições	Quantidade de disciplinas	Quantidade s/ Libras	Média c/ Libras *	Média s/ Libras *	Quantidade de Matrizes	Quantidade de PPCs
Educação Artística	14	9	14	5	1,5555556	0,5555556	9	1
Biológicas / Ciências da Natureza	24	14	24	10	1,7142857	0,7142857	12	1
Ciências Sociais	3	2	2	1	1	0,5	1	0
Educação Física	44	20	41	23	2,05	1,15	18	1
Filosofia	8	8	6	2	0,75	0,25	6	2
Geografia	14	7	14	6	2	0,8571429	7	0
História / Ciência da Natureza	26	14	21	8	1,5	0,5714286	13	0
Letras / Linguagens	57	20	33	17	1,65	0,85	18	3
Matemática	19	13	24	13	1,8461538	1	11	1
Química	8	7	9	4	1,2857143	0,5714286	5	1
Total *	217	39	188	89	4,8205128	2,2820513	100	10

5. Quadro – totais IES

IES	Quantidade de Cursos	Quantidade de matérias *	Quantidade de Disciplinas	Quantidade s/ Libras	Média c/ Libras *	Média s/ Libras *	Quantidade de Matrizes	Quantidade de PPCs
1	5	4	4	1	1	0,25	4	1
2	7	6	4	1	1	0,25	4	0
3	11	9	12	4	1,5555556	0,4444444	9	0
4	6	4	4	2	1	0,5	2	0
5	1	1	1	0	1	0	1	0
6	8	7	15	8	2,1428571	1,1428571	7	0
7	32	7	22	15	3,1428571	2,1428571	7	0
8	2	1	3	2	3	2	1	0
9	1	1	1	1	0	1	1	0
10	5	4	2	1	0,5	0,25	4	3
11	4	4	7	3	1,75	0,75	4	0
12	28	7	0	0	0	0	0	0
13	23	4	8	4	2	1	4	0
14	4	4	9	5	2,25	1,8	4	0
15	9	6	7	1	1,1666667	0,1666667	6	0
16	2	1	0	0	0	0	0	0
17	1	1	3	2	3	2	1	1
18	5	5	16	10	3,2	2	5	0
19	2	2	3	1	1,5	0,5	2	0
20	1	1	2	1	2	1	1	0
21	4	4	7	3	1,75	0,75	4	0
22	2	2	4	2	2	1	2	1
23	4	4	8	4	2	1	4	1
24	1	1	3	2	3	2	1	0
25	18	5	14	9	2,8	1,8	5	0
26	1	1	0	0	0	0	0	0
27	3	3	3	0	1	0	3	0
28	1	1	1	0	1	0	1	0
29	1	1	4	3	4	3	1	1
30	2	2	2	0	1	0	2	0
31	5	3	5	3	1,6666667	1	2	0
32	7	2	3	1	1,5	0,5	2	0
33	1	1	0	0	0	0	0	0
34	1	1	1	0	1	0	1	1
35	4	1	2	1	2	1	1	0
36	2	2	6	4	3	2	2	1
37	1	1	0	0	0	0	0	0
38	1	1	1	0	1	0	1	0
39	1	1	1	0	1	0	1	0
Total *	217	10	188	93	18,8	9,3	100	10

6. Quadro de filtro dos ementários

Libras	Ementário		IES	Disciplina
	Libras	Não Libras		
Legislação	Legislação		6	Artes
Cultura	Deficiências			
Aspectos Clínicos, Educacionais e Culturais			19	Bio
Legislação	Legislação			
Cultura	Deficiências		6	Sociais
Aspectos Clínicos, Educacionais e Culturais	Pessoa com Deficiência Cognitiva			
	Pessoa com Deficiência		19	Ed. Física
Comunicação social e profissional	Os diferentes tipos de deficiência			
	Vivência		28	Ed. Física
Legislação	Legislação			
Cultura	Deficiências		35	Letras

7. Excerto dos ementários

IES 6 – Artes

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Discute os aspectos pertinentes aos dilemas propostos pela legislação no que concerne à inclusão social, enfatizando os desafios para a constituição de uma escola inclusiva. Tratada complexidade social e as consequências do direito de aprender nos campos didático, pedagógico e educacional. Explora a fundamentação teórica e prática para a ação educativa direcionada a deficiências.

LIBRAS

Trata de conceitos, cultura e a relação histórica da surdez com a língua de sinais. Discute noções linguísticas de Libras: parâmetros, classificadores e intensificadores no discurso. Examina a legislação e a relação com a educação de surdos. Enfoca a estrutura gramatical da língua de sinais e os aspectos culturais do cotidiano das pessoas surdas.

IES 19 – Ciências Biológicas

Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e a questão da pessoa com surdez: aspectos clínicos, educacionais e culturais. Conversação em Libras. Linguística das línguas espaços-visuais e suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas para surdos. O intérprete da Libras no contexto escolar e questões sobre o letramento de alunos surdos bilíngües e/ou oralizados. A intervenção do professor e propostas de ensino na educação de surdos. Tradução e Interpretação de músicas e narrativas em Libras/Português e Português/Libras

IES 6 – Ciências Sociais

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Discute os aspectos pertinentes aos dilemas propostos pela legislação no que concerne à inclusão social, enfatizando os desafios para a constituição de uma escola inclusiva. Tratada complexidade social e as consequências do direito de aprender nos campos didático, pedagógico e educacional. Explora a fundamentação teórica e prática para a ação educativa direcionada a deficiências.

LIBRAS

Trata de conceitos, cultura e a relação histórica da surdez com a língua de sinais. Discute noções linguísticas de Libras: parâmetros, classificadores e intensificadores no discurso. Examina a legislação e a relação com a educação de surdos. Enfoca a estrutura gramatical da língua de sinais e os aspectos culturais do cotidiano das pessoas surdas.

IES 19 – Educação Física

Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e a questão da pessoa com surdez: aspectos clínicos, educacionais e culturais. Conversação em Libras. Linguística das línguas espaços-visuais e suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas para surdos. O intérprete da Libras no contexto escolar e questões sobre o letramento de alunos surdos bilíngües e/ou oralizados. A intervenção do professor e propostas de ensino na educação de surdos. Tradução e Interpretação de músicas e narrativas em Libras/Português e Português/Libras

Educação Física Escolar para Pessoas com Deficiência - Estudo das questões relacionadas à pessoa com deficiência e à educação física escolar adaptada. Conceitos e características das principais deficiências sensoriais, físicas e cognitivas. Análise dos princípios das modalidades

esportivas adaptadas. Bases de planejamento para o atendimento de crianças e adolescentes com necessidades especiais nas aulas de educação física escolar.

IES 28 – Educação Física

Libras - 36hA inclusão é hoje tema fundamental em qualquer área de atuação e você tem aqui uma oportunidade incrível de se preparar para se comunicar com surdos-mudos, aprendendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, mais que isso, alguns fundamentos interessantes para comunicação e interação profissional e social com esse público.

Educação Física Inclusiva - 36hO mundo está lutando cada dia mais pela inclusão social das pessoas com deficiência e você, como futuro profissional de Educação Física, terá papel crucial nisso. Por isso, você estuda aqui os diferentes tipos de deficiência, os princípios e desafios da Educação Física inclusiva e estratégias de trabalho, por meio de vivências práticas.

Esportes Adaptados - 36hO segmento esportivo vem dando cada vez mais atenção à pessoa com deficiência e você terá papel crucial em prol da inclusão. Para isso, você aprende aqui os diferentes tipos de deficiência e suas implicações no esporte, os organismos dirigentes do esporte para pessoas com deficiências e as modalidades esportivas adaptadas, por meio de vivências práticas.

IES 35 - Letras

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Discute os aspectos pertinentes aos dilemas propostos pela legislação no que concerne à inclusão social, enfatizando os desafios para a constituição de uma escola inclusiva. Tratada complexidade social e as consequências do direito de aprender nos campos didático, pedagógico e educacional. Explora a fundamentação teórica e prática para a ação educativa direcionada a deficiências.

LIBRAS

Trata de conceitos, cultura e a relação histórica da surdez com a língua de sinais. Discute noções linguísticas de Libras: parâmetros, classificadores e intensificadores no discurso. Examina a legislação e a relação com a educação de surdos. Enfoca a estrutura gramatical da língua de sinais e os aspectos culturais do cotidiano das pessoas surdas.

8. Trechos do PPCs

IES 1 –Artes

FÓRUM DE EDUCAÇÃO

A primeira edição do Fórum ocorreu no ano de 2007, com o título “ Inclusão: Uma questão social ”, o que propiciou a importante discussão acerca da inclusão, dentro de um contexto amplo, passando pelas questões concernentes ao atendimento de pessoas com deficiência nas escolas, até a proposição de uma reflexão relacionada à inclusão social

ACERVO MULTIMÍDIA

Celso Antunes – Inclusão e Pluralidade

As disciplinas voltadas especificamente para a licenciatura, com conteúdos que refletem sobre a educação básica são: Sociologia aplicada à educação, Política e Organização da educação no Brasil, Psicologia do Desenvolvimento, Leitura e produção de texto, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Introdução à pesquisa científica e Didática.

IES 17 – Ciências Biológicas (Resumo)

- Realizar a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

Em conformidade com a formação de professores (licenciatura), a grade curricular apresenta entre seus componentes curriculares obrigatórios as seguintes disciplinas: “LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais”, “Educação Especial e Inclusão”, “Didática, Prática e Acompanhamento Docente”, “Políticas e Gestão Educacional”, “Ensino de Ciências Naturais: Metodologia e Prática”, “Ensino de Biologia: Metodologia e Prática”, e “Educação na diversidade cultural, sexual e de gênero”. Essas disciplinas tem como objetivo garantir nos currículos conteúdos que fornecem seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas sócio educativas.

IES 29 – Educação Física

O Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade 29 pretende formar professores para atuarem na Educação Básica, formados sob os preceitos de ética e de cidadania, que buscam uma sociedade inclusiva, mais justa, democrática e menos desigual, capazes de elaborar currículos democráticos e democratizantes.

As políticas de inclusão social estabelecidas pela IES têm como objetivo principal proporcionar condições de acesso ao ensino superior a todos os grupos, tendo como perspectiva básica direitos e oportunidades iguais para todos os cidadãos. Disponibilizando os programas de apoio financeiro e às políticas de educação inclusiva voltadas para pessoas portadoras de necessidades especiais, possibilitando o acesso e a permanência de alunos que apresentam alguma deficiência, adequando seus conteúdos e procedimentos didáticos.

Em atendimento ao disposto no Decreto nº 5,626 de 22 de dezembro de 2005, assim como em sintonia com os princípios da educação da Faculdade 29, baseados na inclusão social e no respeito às diferenças, os Cursos de tecnologia e bacharelado da Faculdade 29 prevêm a oferta da disciplina optativa de Libras.

Para além da adequação legal, a proposta de oferta da disciplina de Libras vem ao encontro do perfil traçado ao egresso, ao valorizar a importância da inclusão social nas empresas acreditando que, paulatinamente, os profissionais dos diferentes segmentos terão em suas equipes ou como participantes em treinamentos deficientes auditivos; além de contribuir para o egresso relacionar-se de forma inclusiva com a comunidade em geral.

DISCIPLINA EDUCAÇÃO E INCLUSÃO 60H EMENTA: Estudo sobre Inclusão. Diversidade e inclusão escolar. Identidade dos normais e identidade dos diferentes. Deficiências e transtornos de desenvolvimento. Políticas de Educação Inclusiva. Avaliação Inclusiva. Reflexões sobre o papel do professor inclusivo.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Compreensão de como as situações sociais e históricas podem transformar determinadas condições em vantagens ou desvantagens: inclusão ou exclusão social. Compreensão de como diferentes condições e aspectos corroboram para a inclusão ou exclusão de determinados grupos e pessoas com deficiência. Compreensão sobre as diferenças físicas, étnicas, religiosas, econômicas e de gênero. Saber lidar com a complexidade das diferentes categorizações excludentes que definem e nomeiam as pessoas em iguais e diferentes, normais e deficientes. Entender as deficiências e os transtornos de

desenvolvimento e ser capaz de elaborar propostas de educação inclusiva. Compreender a importância da ação e intervenção do professor e atuar como formador de atitudes e valores humano-rationais permeados pela ética. Reconhecer a importância dos procedimentos didáticos e da avaliação no processo de ensino-aprendizagem inclusivo e ser capaz de utilizá-los.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO Inclusão e diversidade ▪ Fundamentos e conceitos ▪ Inclusão escolar: nós e amarras que permeiam o cotidiano educacional ▪ As dimensões do saber e a inclusão escolar ▪ Identidade dos normais e identidade dos diferentes ▪ Deficiências e Transtornos de desenvolvimento Deficiência Visual, Física, Mental, Auditiva, Cerebral; Altas Habilidades/Hiperatividade/Déficit de Atenção; Transtorno do espectro autista ▪ Políticas de educação inclusiva Constituição brasileira e inclusão; Democratização da escola e massificação de ensino no Brasil; Declaração de Salamanca ▪ Formação docente e inclusão Acolhimento; Educação mais humana e democrática; Qualidade de ensino e qualidade de saberes Professor inclusivo; Aspectos pedagógicos do ensinar sem exceções e exclusões; Avaliação Inclusiva ▪ Características da avaliação inclusiva Dificuldades e possibilidades individuais e coletivas na avaliação.

DISCIPLINA LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS 60H EMENTA: História da LIBRAS. Língua de Sinais. Alfabeto manual e configurações de mãos. Comunicação gesto-visual com o surdo utilizando LIBRAS. Aplicação de LIBRAS em músicas, teatro e vídeo.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Compreensão da Língua Brasileira de Sinais e suas implicações para a Educação. Compreensão do contexto facilitador para a inclusão do deficiente auditivo no ambiente social de ouvintes. Utilização do alfabeto manual e exploração dos movimentos dos próprios sinais. Aplicação dos recursos possíveis e disponíveis que propiciem a comunicação sem o recurso da oralidade. Contribuir para a divulgação e a valorização da cultura surda e da LIBRAS. Promover a inclusão social dos deficientes auditivos nas escolas. Comunicar-se e Interpretar a Língua Brasileira de Sinais. Dominar os conteúdos gerais para a comunicação visual, baseados em regras gramaticais de Língua de Sinais.

DISCIPLINA ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS 20H EMENTA:O papel social das tecnologias assistivas. Legislação sobre acessibilidade e tecnologias assistivas. Definição e Categorias de Tecnologias Assistivas e suas possibilidades de aplicação e recurso para inclusão escolar e digital.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Conhecer a base da Legislação sobre a utilização da TA; Definir e identificar o uso da TA no contexto escolar;

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO Base legal das tecnologias assistivas. Bases conceituais e teóricas das tecnologias em saúde e acessibilidade. Bases para a formulação conceitual de tecnologia assistiva e sua classificação. Tecnologia assistiva nas deficiências e incapacidade relacionadas ao movimento humano.

DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR EDUCAÇÃO INCLUSIVA 100H EMENTA: Semana de Pedagogia: Semana dedicada a palestras, oficinas e eventos ligados à Pedagogia, sendo os alunos do módulo responsáveis por apresentar, desenvolver e difundir conhecimentos acerca da educação inclusiva. Mídia da Turma: criação de páginas em redes sociais para divulgação dos trabalhos dos alunos. Sarau de Pedagogia: Dia dedicado a eventos culturais.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Apresentação e exposição de trabalhos em eventos culturais e eventos ligados à área de educação inclusiva. Compreensão de como novas abordagens de aprendizagem significativa e ativa podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Elaboração e exposição de trabalhos visando aplicação prática da teoria vista em sala de aula. Compreensão da importância do domínio da Libras para o pedagogo visando a inclusão social.

DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR GESTÃO ESCOLAR 20H EMENTA: Semana de Pedagogia: Semana dedicada a palestras, oficinas e eventos ligados à Pedagogia, sendo os alunos do módulo responsáveis por apresentar, desenvolver e difundir conhecimentos acerca da Gestão Escolar. Mídia da Turma: criação de páginas em redes sociais para divulgação dos trabalhos dos alunos. Sarau de Pedagogia: Dia dedicado a eventos culturais.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Apresentação e exposição de trabalhos em eventos culturais e eventos ligados à área de Gestão Escolar. Compreensão de como novas abordagens de aprendizagem significativa e ativa podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Elaboração e exposição de trabalhos visando aplicação prática da teoria vista em sala de aula. Compreensão da importância do domínio da Libras para o pedagogo visando a inclusão social. Utilizar tecnologias e ferramentas para exposição e divulgação de trabalhos em redes e mídias sociais. Conhecer e saber aplicar técnicas de metodologias ativas que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação inclusiva. Criar e dominar diferentes recursos pedagógico visando aprimorar as práticas em sala de aula, se atendo à educação inclusiva. Conhecer e saber aplicar recursos da Libras nas práticas pedagógicas visando a inclusão social.

DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR DESENVOLVIMENTO E MOTRICIDADE 100HS EMENTA: Semana de Pedagogia: Semana dedicada a palestras, oficinas e eventos ligados à Pedagogia, sendo os alunos do módulo responsáveis por apresentar, desenvolver e difundir conhecimentos acerca da área de conhecimento: Desenvolvimento e Motricidade. Mídia da Turma: criação de páginas em redes sociais para divulgação dos trabalhos dos alunos. Sarau de Pedagogia: Dia dedicado a eventos culturais.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Apresentação e exposição de trabalhos em eventos culturais e eventos ligados à área Desenvolvimento e Motricidade. Compreensão de como novas abordagens de aprendizagem significativa e ativa podem contribuir para a melhoria do processo de ensino – aprendizagem.

Elaboração e exposição de trabalhos visando aplicação prática da teoria vista em sala de aula. Compreensão da importância do domínio da Libras para o pedagogo visando a inclusão social. Utilizar tecnologias e ferramentas para exposição e divulgação de trabalhos em redes e mídias sociais. Conhecer e saber aplicar técnicas de metodologias ativas que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação inclusiva. Criar e dominar diferentes recursos pedagógicos visando aprimorar as práticas em sala de aula, se atendo à educação inclusiva. Conhecer e saber aplicar recursos da Libras nas práticas pedagógicas visando a inclusão social.

DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR EDUCAÇÃO E MOVIMENTO 100 HS EMENTA: Semana de Pedagogia: Semana dedicada a palestras, oficinas e eventos ligados à Pedagogia, sendo os alunos do módulo responsáveis por apresentar, desenvolver e difundir conhecimentos acerca da área de conhecimento: Educação e Movimento. Mídia da Turma: criação de páginas em redes sociais para divulgação dos trabalhos dos alunos. Sarau de Pedagogia: Dia dedicado a eventos culturais. Competências Apresentação e exposição de trabalhos em eventos culturais e eventos ligados à área Educação e Movimento.

Compreensão de como novas abordagens de aprendizagem significativa e ativa podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Elaboração e exposição de trabalhos visando aplicação prática da teoria vista em sala de aula. Compreensão da importância do domínio da Libras para o pedagogo visando a inclusão social.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Utilizar tecnologias e ferramentas para exposição e divulgação de trabalhos em redes e mídias sociais. Conhecer e saber aplicar técnicas de metodologias ativas que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação inclusiva.

Criar e dominar diferentes recursos pedagógicos visando aprimorar as práticas em sala de aula, se atendo à educação inclusiva. Conhecer e saber aplicar recursos da Libras nas práticas pedagógicas visando a inclusão social.

DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR ESPORTE ADAPTADO 80HS EMENTA: Semana de Pedagogia: Semana dedicada a palestras, oficinas e eventos ligados à Pedagogia, sendo os alunos do módulo responsáveis por apresentar, desenvolver e difundir conhecimentos acerca da área de Esporte Adaptado. Mídia da Turma: criação de páginas em redes sociais para divulgação dos trabalhos dos alunos. Sarau de Pedagogia: Dia dedicado a eventos culturais.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Apresentação e exposição de trabalhos em eventos culturais e eventos ligados à área de Esporte Adaptado Compreensão de como novas abordagens de aprendizagem significativa e ativa podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Elaboração e exposição de trabalhos visando aplicação prática da teoria vista em sala de aula. Compreensão da importância do domínio da Libras para o pedagogo visando a inclusão social. Utilizar tecnologias e ferramentas para exposição e divulgação de trabalhos em redes e mídias sociais.

Conhecer e saber aplicar técnicas de metodologias ativas que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação inclusiva. Criar e dominar diferentes recursos pedagógicos visando aprimorar as práticas em sala de aula, se atendo à educação inclusiva. Conhecer e saber aplicar recursos da Libras nas práticas pedagógicas visando a inclusão social.

DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR ESPORTE E SAUDE 80HS EMENTA: Semana de Pedagogia: Semana dedicada a palestras, oficinas e eventos ligados à Pedagogia, sendo os alunos do módulo responsáveis por apresentar, desenvolver e difundir conhecimentos acerca da área de Esporte e Saúde. Mídia da Turma: criação de páginas em redes sociais para divulgação dos trabalhos dos alunos. Sarau de Pedagogia: Dia dedicado a eventos culturais.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Apresentação e exposição de trabalhos em eventos culturais e eventos ligados à área de Esporte e Saúde.

Compreensão de como novas abordagens de aprendizagem significativa e ativa podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Elaboração e exposição de trabalhos visando aplicação prática da teoria vista em sala de aula. Compreensão da importância do domínio da Libras para o pedagogo visando a inclusão social.

Utilizar tecnologias e ferramentas para exposição e divulgação de trabalhos em redes e mídias sociais.

Conhecer e saber aplicar técnicas de metodologias ativas que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação inclusiva. Criar e dominar diferentes recursos pedagógicos visando aprimorar as práticas em sala de aula, se atendo à educação inclusiva. Conhecer e saber aplicar recursos da Libras nas práticas pedagógicas visando a inclusão social.

DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR ESPORTES INDIVIDUAIS 80HS EMENTA: Semana de Pedagogia: Semana dedicada a palestras, oficinas e eventos ligados à Pedagogia, sendo os alunos do módulo responsáveis por apresentar, desenvolver e difundir conhecimentos acerca da área de esportes individuais. Mídia da Turma: criação de páginas em redes sociais para divulgação dos trabalhos dos alunos. Sarau de Pedagogia: Dia dedicado a eventos culturais.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Apresentação e exposição de trabalhos em eventos culturais e eventos ligados à área de esportes individuais. Compreensão de como novas abordagens de aprendizagem significativa e ativa podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Elaboração e exposição de trabalhos visando aplicação prática da teoria vista em sala de aula. Compreensão da importância do domínio da Libras para o pedagogo visando a inclusão social. Utilizar tecnologias e ferramentas para exposição e divulgação de trabalhos em redes e mídias sociais. Conhecer e saber aplicar técnicas de metodologias ativas que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação inclusiva. Criar e dominar diferentes recursos pedagógicos visando aprimorar as práticas em sala de aula, se atendo à educação inclusiva. Conhecer e saber aplicar recursos da Libras nas práticas pedagógicas visando a inclusão social.

DISCIPLINA PROJETO INTEGRADOR DE ESPORTES COLETIVOS 80HS EMENTA: Semana de Pedagogia: Semana dedicada a palestras, oficinas e eventos ligados à Pedagogia, sendo os alunos do módulo responsáveis por apresentar, desenvolver e difundir conhecimentos acerca da área de esportes coletivos. Mídia da Turma: criação de páginas em redes sociais para divulgação dos trabalhos dos alunos. Sarau de Pedagogia: Dia dedicado a eventos culturais.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Apresentação e exposição de trabalhos em eventos culturais e eventos ligados à área de esportes coletivos.

Compreensão de como novas abordagens de aprendizagem significativa e ativa podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Elaboração e exposição de trabalhos visando aplicação prática da teoria vista em sala de aulas. Compreensão da importância do domínio da Libras para o pedagogo visando a inclusão social.

Utilizar tecnologias e ferramentas para exposição e divulgação de trabalhos em redes e mídias sociais.

Conhecer e saber aplicar técnicas de metodologias ativas que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação inclusiva. Criar e dominar diferentes recursos pedagógicos visando aprimorar as práticas em sala de aula, se atendo à educação inclusiva. Conhecer e saber aplicar recursos da Libras nas práticas pedagógicas visando a inclusão social.

DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA 60H EMENTAS: Inclusão, Deficiências, Modalidades Adaptadas.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Identificar as principais deficiências do ser humano; Organizar possibilidades de inserção do deficiente na sociedade. Conhecer as principais características das principais deficiências do ser humano; Reconhecer o deficiente como integrante da sociedade. Compreender o papel do educador no processo de inclusão. Reconhecer práticas pedagógicas de sensibilização dos alunos e apropriação de postura inclusiva.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Contextualização histórica, sócio-cultural e econômica; Atividade física para deficientes; Paraolimpiadas; o Educador e a inclusão social.

DISCIPLINA JOGOS E BRINCADEIRAS INCLUSIVAS 60H EMENTA: Conceitos sobre o jogo e a brincadeira. O jogo e a brincadeira como atividade cultural, artística e religiosa. O jogo e a sua relação com a aprendizagem. Aplicações pedagógicas dos jogos e brincadeiras. Os jogos e brincadeiras como estratégia inclusiva. O ensino dos jogos e brincadeiras em um contexto inclusivo.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Refletir sobre o valor da brincadeira no processo de desenvolvimento do ser humano. Conhecer o significado cultural do jogo e da brincadeira enquanto uma invenção humana. Conhecer as diferentes propostas pedagógicas para o ensino dos jogos e brincadeiras inclusivas. Compreender o jogo como fenômeno sócio cultural,

analisando sua conceituação, estrutura e diversas classificações. Conhecer as diferentes propostas pedagógicas para o ensino dos jogos e brincadeiras inclusivas. Conhecer e discutir acerca das principais correntes psicológicas que explicam o jogo.

DISCIPLINA MOTRICIDADE 60HS EMENTA: Processo de aprendizagem motora, implicações nos seres humanos, intervenções.

COMPETENCIAS E HABILIDADES Conhecer e Interpretar os principais conceitos relacionados à motricidade humana; Compreender os conceitos relacionados à motricidade humana; Relacionar os conceitos com a prática pedagógica.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO Aprendizagem Motora; Conceitos e aplicações; Teorias de aprendizagem; Inatismo, Comportamentalismo e Construtivismo e a relação com a prática profissional; Aprendizagem e performance (aquisição e interferência); Fases de Aprendizagem; Habilidades Motoras; Conceitos e aplicações; Classificação das Habilidades Motoras; Diferenças individuais; Capacidades e potencialidades; conceitos e aplicações; Funcionamento do cérebro; Processamento de informação e tomada de decisão; Programas motores; Controle motor e precisão de movimento; Feedback; Orientações para uma prática significativa.

IES 10 – Filosofia

A Universidade 10, desde seus primórdios, possui a preocupação com a inclusão dos menos favorecidos no sistema educacional

Políticas e Organização da Educação Básica : Ementa: Apresentação e análise das políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica, no âmbito das políticas públicas federais, tomando como marco a LDBEN Nº 9394/96. Apresentação das principais ações, projetos e programas nacionais implementados no Ensino Fundamental e Médio, regular e nas modalidades EJA e Educação Especial. Estudo da estrutura, organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro; financiamento da Educação Básica; monitoramento da qualidade do Ensino Fundamental e Médio, por meio de avaliações em larga escala.

O exercício da cidadania remete a outra dimensão da formação: a da Educação em Direitos Humanos. Trata-se de uma dimensão voltada à formação de jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática cotidiana, respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade e as diferenças humanas: sexuais; étnico-raciais; socioeconômicas; religiosas; de gênero; físicas e intelectuais.

Para tanto, este projeto pedagógico é concebido de modo a contemplar as exigências prementes do mundo contemporâneo, caracterizado pelo anseio por profissionais propositivos e autônomos, propensos ao diálogo crítico com diferentes áreas do saber, capazes de levar a efeito ações fundamentadas em valores éticos e solidários, voltadas ao desenvolvimento sustentável e mais humano da vida social.

Educacional, Profissional e Pessoal: é necessário que o licenciando compreenda criticamente a sociedade contemporânea, estude as tendências político ideológicas que influenciam a educação, diferencie as dimensões do papel profissional do professor e compreenda os problemas e as perspectivas do sistema educacional brasileiro. Esse âmbito de formação engloba conhecimentos sobre cultura geral e profissional e conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação.

Aprendizagem e suas Necessidades: a área de atuação do licenciado é a da Educação Básica, que abriga as atividades de escolarização de adolescentes, de jovens e eventualmente de adultos. Inclui o estudo do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e dos processos de socialização e de aprendizagem, bem como o conhecimento sobre a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural,

reconhecendo a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem. Esse âmbito de formação engloba conhecimentos sobre adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e a educação para as relações étnico-raciais.

Temos que ter clareza de que o objetivo da docência é a aprendizagem e o aperfeiçoamento do aluno e dos conhecimentos que este tem, é a formação do aluno para melhor atuação ética e profissional. Para se atingir este objetivo, o professor deve imprimir esforços didáticos para organizar e desenvolver os programas com diversos métodos de ensino utilizados para alcançar diferentes modos e estilos de aprendizado dos alunos.

Trata-se de um conjunto de atividades acadêmicas, científicas e culturais que deverão ser realizadas ao longo do curso, na universidade ou em outras instituições, com a finalidade de proporcionar contato com o mundo, com os problemas da sociedade, com as expressões da cultura e com a prática da iniciação na pesquisa. Dessa forma, ampliam-se os conhecimentos gerais e as habilidades de comunicação, de pensamento crítico, de liderança e de tomada de iniciativa por meio da vivência com diferentes grupos da sociedade.

Entendida como prática acadêmica essencial para a formação do aluno, a Extensão promove atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa com o intuito de levar a efeito a integração não só entre os diferentes segmentos que compõem a universidade, mas também entre estes e a comunidade externa.

Disciplina: Escola e Currículo Ementa: Estudo das relações entre concepções de educação e de currículo, em diferentes tempos históricos, demarcando seus determinantes econômicos, políticos-ideológicos e culturais. Análise da escola básica contemporânea, marcada pela diversidade humana e pelo multiculturalismo, e das interfaces entre currículo, conhecimento socialmente construído e relações de poder presentes no processo de seleção e construção do conhecimento escolar. Apresentação de diferentes possibilidades de organização do conhecimento escolar e análise de documentos legais referentes às normas e orientações curriculares nacionais e estadual/SP para o Ensino Fundamental e Ensino Médio

LIBRAS APLICADA À EDUCAÇÃO

Ementa: Capacitação do futuro professor da Educação Básica, por meio do idioma LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), para a comunicação básica com alunos surdos ou com deficiência auditiva. Estudo de alguns aspectos inerentes à Surdez e fomento de reflexões, numa perspectiva de educação inclusiva, sobre a condição bilíngue e sobre as exigências e desafios educacionais atuais desta área em específico.

IES 34 – Filosofia

Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Aprendizagem

A extensão socializa o saber acadêmico por meio do atendimento das demandas da comunidade interna e externa, contribuindo para a melhoria da qualidade de vidas das pessoas e desenvolvimento local e regional. Tem por concepção e por princípio, articular com a comunidade interna e externa o diálogo visando beneficiar com seus procedimentos técnico científicos e culturais, em prol de uma atuação profissional presente e futura, que considere as necessidades sociais, a educação em direitos humanos, a ética, as relações étnico raciais, o meio ambiente, a educação na perspectiva inclusiva e a Inclusão digital.

A 34 tem fortes convicções de que o bom ensino deve ser o suporte para a redefinição das formas de resgatar o desenvolvimento das habilidades dos alunos brasileiros e recolocá-los em um quadro de realização de expectativas sócio-profissionais. Para realização desse feito, entendemos que deva assumir a responsabilidade pela proposta de sólidos e consistentes

cursos, inserindo-se não em uma lógica mercadológica de aferição permanente de lucro, mas, sobretudo, tendo como objetivo fundamental a inclusão social pela educação.

Sendo assim, entendemos que, do ponto de vista social, é necessário pensar um curso de Licenciatura que permita ao profissional de Filosofia lidar com esse novo aparato pedagógico. O qual está profundamente associado com a democratização do acesso escolar e, por conseguinte, das novas formas de desenvolvimento humano. Portanto, a comunicação rompeu gargalos e constrangimentos históricos que dificultavam a inclusão social e as possibilidades de realização material. Dentro desse quadro, é claro, que os novos filósofos precisam estar aptos a não só refletir e ensinar a refletir sobre as novas tecnologias, mas saber usá-las.

a) A Missão, a Visão e os Valores institucionais da 34, centrados na dimensão reflexiva transformadora de seus egressos, produtores da inclusão social e do desenvolvimento da cidadania com valores éticos e humanistas;

Organização da Educação Brasileira - 72h Ementa A organização escolar, princípios e concepção os desdobramentos políticos legais e administrativos; o funcionamento da escola a partir da legislação e de políticas educacionais numa dimensão histórico-social; subsídios à docência as diretrizes nacionais da educação básica, a educação inclusiva, a educação das relações étnicas e raciais, a educação ambiental, a educação inclusiva, o estatuto da criança e do adolescente - ECA; os profissionais da educação: docentes, gestores, trabalhadores do apoio escolar.

O atendimento de pessoas com deficiência encontra-se contemplado, de forma decisiva nas políticas de infraestrutura e de Responsabilidade Social da 34, como promoção da inclusão educacional, mediante a adequação de instalações físicas aos termos do DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004, garantindo acessibilidade e mobilidade aos equipamentos e instalações da Instituição. De tal forma, a 34 objetiva garantir a acessibilidade para condições básicas de ingresso e de permanência no ensino superior. Portanto, legitimamente, as pessoas com deficiência fazem parte do universo acadêmico da instituição, que demonstra essa atenção, considerando-se a possibilidade de livre circulação aos espaços coletivos, às salas de aula, aos laboratórios, à biblioteca e demais espaços, localizados no andar térreo e nos pavimentos superiores, com acesso por rampas e elevadores. Este complexo educacional conta, em cada pavimento, com banheiros (masculino e feminino) apropriados, de acordo com a legislação vigente: portas, barras de apoio, vasos sanitários segundo as normas vigentes. Nas salas de aula há carteiras reservadas para o atendimento de canhotos. Também, há reserva de vagas em estacionamento próprio próximo aos elevadores com demarcações específicas. Ainda, a 34 dispõe de recursos humanos, comissão de acessibilidade, preparados para o atendimento individual deste perfil discente. Assim posto, a inclusão social é entendida por esta IES como parte de um movimento que compreende a educação como base para uma sociedade justa, com ações voltadas para o acesso e permanência do graduando com eficiência, propiciando-lhe as mesmas oportunidades educativas. Por outro lado, procura incluir em seu processo de formação o contato com disciplinas e ou conteúdos de responsabilidade social, conforme mencionado anteriormente. Mediante esta visão, há, também, como visto acima, a inclusão de LIBRAS na licenciatura da 34, FILOSOFIA, obrigatória, bem como propicia aos demais cursos da 34 esta possibilidade como disciplina optativa, de forma a atender o disposto nas legislações vigentes. Com a posse da Comissão de Acessibilidade, pretende-se estender as discussões visto que, a temática acessibilidade como tema de formação contínua, justifica-se devido necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema, haja vista que tem motivado intensas reflexões e debates por parte dos profissionais da área da educação e afins. Isso por que, entendida em seu amplo espectro (acessibilidade atitudinal física, digital, nas comunicações, pedagógica), pressupõe medidas que extrapolam a

dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Portanto, a comissão de acessibilidade tem como objetivo principal, implantar as condições de acessibilidade, materializando os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes.

Cabe ressaltar que a 34 recepciona a Política de Educação Especial, com o reforço das orientações que já em 1996, por meio do Aviso Circular nº 277/MEC/GM, estabeleciam referenciais de acessibilidade necessários para a organização de práticas inclusivas na educação superior. Este Documento apresenta recomendações com relação ao processo de seleção considerando três momentos distintos, adotados pela 34:

6.5.1 Práticas Institucionais da 34: A 34 recepciona a Política de Educação Especial, com o reforço das orientações que já em 1996, por meio do Aviso Circular nº 277/MEC/GM, estabeleciam referenciais de acessibilidade necessários para a organização de práticas inclusivas na educação superior. Este documento apresenta recomendações com relação ao processo de seleção, considerando três momentos distintos, adotados pela 34 Apoiar projetos sociais das entidades por meio de recursos técnicos, materiais e pedagógicos que contribuam para a inclusão social.

Das Finalidades Extensão: Promover ações que vise o desenvolvimento da educação ambiental, meio ambiente, desenvolvimento sustentável, educação inclusiva, educação e direitos humanos. Apoiar projetos sociais das entidades por meio de recursos técnicos, materiais e pedagógicos que contribuam para a inclusão social.

Os 34anos acreditam que os valores do Evangelho são valores humanos que devem não só ser cultivados, mas também permear a cultura da comunicação, englobando a sociedade como um todo nos seus mais diferentes extratos.

III. Aprender a conviver

O multiculturalismo, a globalização e o avanço das comunicações colocam o discente na relação direta com o diferente e as diferenças.

Aptidão para fomentar em sala de aula e nos modernos meios de comunicação a postura ética, ou seja, o debate sobre a justiça para a defesa da cidadania, o estado de direito, o respeito às diferenças e a valorização da tolerância;

Competências e Habilidades

Em atendimento a esse Decreto, o Curso de Licenciatura em Filosofia da 34, tem na sua matriz curricular a disciplina de Libras. A disciplina estuda a cultura do surdo, a estrutura da Língua Brasileira de Sinais e a educação inclusiva nos aspectos funcionais e estruturais da língua

Acessibilidade: 3) No momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

Estágio: As partes acima qualificadas na melhor forma de direito e com fundamento na Lei nº. 11.788 de 25/09/08, Capítulo I- Da Definição, Classificação e Relações de Estágio, que dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental e dá outras providências, resolvem celebrar o presente Acordo de Cooperação entre a UNIDADE CONCEDENTE e a INSTITUIÇÃO DE ENSINO, que se regerá pelas cláusulas e condições seguintes:

Na 34, entende-se que a práxis educacional deve ser orientada por princípios que estejam fundamentados na ética e nos valores humanísticos, subjacentes ao ensino, às práticas

investigativas e à extensão, visando o fortalecimento da missão e da identidade institucional. Nesse sentido, a 34 fundamenta a formação educacional e profissional, em epistemologia ativa, calcada em quatro pilares: I. o aprender a aprender, II. o aprender a fazer, III. o aprender a conviver e o IV. aprender a ser, enfatizando a construção do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades e de habilidades.

Consoante a isso, as práticas metodológicas respeitam a autonomia do docente na definição da melhor abordagem e metodologia de ensino para a práxis pedagógica a ser utilizada em cada componente curricular. Assim, quando são elaborados os planos de ensino, são selecionados os procedimentos mais adequados e os mais apropriados às diferentes situações de aprendizagem.

Portanto, entendemos que os objetivos do processo do ensino e da aprendizagem devem ir além da informação e conhecimento. O locus do ensinar e do aprender devem criar situações experienciais e com reais oportunidades. O enfoque é a integração do aprendizado, a articulação dinâmica entre teoria e prática; a práxis educacional que ressignifique interdisciplinaridade e a contextualização das práticas pedagógicas.

História da Filosofia Antiga II – 72h Ementa Platão e seus principais temas: a dialética, a ética, a alma, o cosmos e a cidade justa. A alma e a procura da vida feliz em Platão. Aristóteles e o modelo metafísico como ciência teórica: o ser e as quatro causas. As divisões da Filosofia de Aristóteles. O período helenístico: a procura da vida feliz em Epicuro e no Estoicismo.

IES 10 – Letras

Políticas e Organização da Educação Básica: Ementa Apresentação e análise das políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica, no âmbito das políticas públicas federais, tomando como marco a LDBEN Nº 9.394/96. Apresentação das principais ações, projetos e programas nacionais implementados no Ensino Fundamental e Médio, regular e nas modalidades EJA e Educação Especial. Estudo da estrutura, organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro; financiamento da Educação Básica; monitoramento da qualidade do Ensino Fundamental e Médio, por meio de avaliações em larga escala.

Avaliação da Aprendizagem: Ementa Estuda a avaliação escolar, com identificação dos alicerces teóricos da avaliação classificatória e da avaliação formativa. Diferencia os conceitos medida e avaliação. Distingui a relação entre formas de processos avaliativos e sucesso / fracasso escolar, em um contexto de políticas inclusivas sociais e de educação. Trata processos de avaliação como componentes da base de conhecimento para o ensino e de processos de aprendizagem

LIBRAS no Processo Educacional: Ementa - Análise das especificidades inerentes à educação de surdos a partir de seus aspectos históricos, políticos, linguísticos e culturais. Reflexões sobre as concepções e práticas pedagógicas, bem como dos desafios enfrentados pelo Bilinguismo para surdos, como proposta educacional atual, em consonância com a legislação vigente. Estudo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seus usos práticos, a fim de fomentar comunicação com pessoas surdas.

"Psicologia da educação" (por meio de reflexões a respeito de processos de inclusão nas diferentes esferas de prática docente e também na transmissão de conhecimentos que contribuem para a formação cidadã dos alunos);

b) inclusão da disciplina Libras, para atender às determinações do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005;

- Responder adequadamente à realidade do processo de ensino-aprendizagem, quer quanto ao respeito às diferenças de aptidões e interesses individuais, quer quanto à previsão de ritmos

de aprendizagem não exclusivamente lineares.

Levar os aprendizes a desenvolver sensibilidade para perceber as diferenças culturais e o impacto que produzem na comunicação, que tenham capacidade de descobrir e interpretar outras culturas, outros valores, crenças e comportamentos que estão sob a superfície da comunicação intercultural, que entendam mais profundamente suas próprias culturas, que se livrem de toda espécie de preconceitos • a. Incentivar o respeito à diferença e à diversidade, permitindo, assim que as reflexões e discussões sobre direitos humanos e o papel dos cidadãos na contemporaneidade em espaços sociais em constante transformação estejam presentes na formação dos alunos;

LIBRAS APLICADA Á EDUCAÇÃO: Ementa Capacitação do futuro professor da Educação Básica, por meio do idioma LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), para a comunicação básica com alunos surdos ou com deficiência auditiva. Estudo de alguns aspectos inerentes à Surdez e fomento de reflexões, numa perspectiva de educação inclusiva, sobre a condição bilingue e sobre as exigências e desafios educacionais atuais desta área em específico.

Fundamentos da Educação: Ementa Estudo do complexo e multideterminado fenômeno educativo em sua relação com a sociedade, com ênfase nos processos escolares. Análise das matrizes do pensamento moderno que contribuem para a reflexão sobre a prática educacional, a partir da identificação de tendências pedagógicas que conformam o debate sobre o papel da escola na atualidade. Análise da função social da escola brasileira na formação dos ideais de democracia, cidadania e educação inclusiva.

a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

- Articular à reflexão teórica e à prática em sala de aula a noção da sociointeração da linguagem por meio do ensino-aprendizagem e seu caráter inclusivo no contexto histórico, cultural e institucional contemporâneos, propiciando a atuação crítica do sujeito-aprendiz, receptor e produtor de significados;

IES 36 – Letras

Núcleo de Formação Docente: A educação inclusiva: das classes especiais à noção de inclusão;

Compreenda as demandas e exigências dos alunos com necessidades especiais e, alinhado à perspectiva da inclusão escolar, promova as adaptações necessárias tanto no planejamento quanto na execução das atividades, de modo a contemplar a singularidade destes alunos, bem como respeitar seus ritmos e mobilizar possibilidades de aprendizagem;

Estágio: Educação inclusiva Observar contextos de inclusão em salas de aula.

A inclusão afigura-se então como mais um elemento formador dos alunos que, na condição de parceiros desses alunos “diferentes”, poderão vivenciar a inclusão e aprender sobre suas potencialidades e também limitações.

Disciplina Concepções e Práticas de Avaliação:As consequências sociais para o aluno: a inclusão ou a exclusão do sistema de ensino e da cultura. Análise de práticas avaliativas da escola.

Libras: Ementa - O que é a Língua Brasileira de Sinais. Os níveis linguísticos da Língua Brasileira de Sinais. A cultura surda. O papel social da Libras. Legalidade da Libras. A inclusão da criança surda por meio da Língua Brasileira de Sinais. Didática de ensino para surdos.

Educação Inclusiva: ementa - Aspectos filosóficos, legais, institucionais e sociais na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil sob o princípio de educação para todos. Estratégias e conceitos para o apoio efetivo às crianças portadoras de deficiências e necessidades especiais na Educação Básica, sob o ponto de vista da gestão da sala de aula e da gestão institucional. Legislação referente à Educação Inclusiva. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Plano Nacional de Educação – Meta 4: Educação Especial/Inclusiva. Supervisão do estágio realizado na Educação Básica com foco em práticas inclusivas e/ou Educação Especial. Ampliação de competências de investigação e intervenção a partir da realidade observada. Produção de relatório de observações e relato de práticas inclusivas. Estágio curricular na Educação Básica com foco em práticas inclusivas e/ou Educação Especial.

Micro-manifestos: Mas o conhecimento trabalhado na escola é entendido também por seu caráter frutivo, pela sua busca contínua dos sentidos da vida, como forma de produção de pensamentos originais, da construção de utopias, do reconhecimento das artes, da compreensão do delicado sentido da ética, desenvolvimento das emoções, das experiências das diferentes manifestações do belo, da compreensão do mundo das ciências. Dentro desta perspectiva, a solidariedade é o elemento catalizador do conhecimento. De todo o conhecimento. O conhecimento das áreas, ditas humanas, o olhar e práticas científicas que interpretam e agem sobre o mundo só ganham sentido se radicalmente articuladas com a visão do Outro, da sociedade, do diferente, da tolerância, da paz, da melhoria do mundo e da história. Não se defende aqui que habilidades específicas, operativas, comportamentais, não sejam trabalhadas pela e na escola, mas sua finalidade as extrapola em muito. É a sua finalidade humanizadora que dá sentido às habilidades. Sem elas também os objetivos humanizadores da escola não se viabilizam. Se a solidariedade e a ética (como vida feliz) são a finalidade dos trabalhos na skholé, os nossos currículos de todos os graus e modalidades devem dela se aproximar. Esse é um campo a ser descoberto para retomar o sentido da escola (escola enquanto, skholé, pensamento livre, criativo, reflexivo, solidário a partir do conhecimento humano). Trata essa Nota Técnica de trazer reflexões para uma nova mobilização das energias e ideais dos jovens para que a alma humana seja revitalizada também na escola.

Isso implica a consideração de um olhar de síntese dialética em relação à clássica dicotomia entre teoria e prática. Como movimento teórico-metodológico geral, a ideia é, então, que se parta de uma realidade contextualizada, que se busquem referências nos documentos curriculares oficiais e nos conhecimentos das áreas que compõem o curso para melhor compreender/ analisar essa realidade e buscar formas de superar problemas, se esse for o caso, numa perspectiva de vislumbrar formas de intervenção nessa mesma realidade, o que vai ao encontro de um dos princípios explicitado no PDI:

Esse Instituto está organizado de tal forma que a prática de ensino seja concomitante à formação profissional, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola na qual o licenciando é supervisionado e os conteúdos a serem ensinados, como as políticas educacionais formuladas localmente e para o país. A prática de ensino deverá assim, proporcionar ao aluno além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação. (PDI)

Literatura em perspectiva histórica: a dialética entre os horizontes de produção e recepção na significação dos textos;

f) ampliação do conhecimento do futuro docente, favorecendo sua formação inicial e continuada no que se refere ao enfrentamento das desigualdades na educação, especialmente na inclusão da educação das relações a etnicorraciais, história da África, cultura Afro-brasileira e indígena, examinadas como um aspecto que garanta a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino;

Dessa forma, a 22, ao ofertar o curso de Letras pretende contribuir com a realização pessoal e profissional de jovens que buscam o curso superior para fazer a diferença na sociedade.

c) desenvolvimento da capacidade de utilização de raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações linguísticas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos, além de expressar-se de modo crítico e criativo em face dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

Egresso: Atuar com ética e compromisso na construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária, nos espaços escolares e não-escolares, promovendo a aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, e diversos níveis do processo educativo; reconhecendo e respeitando a unidade em meio às diferenças, em tudo o que envolve as necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos, o ambiental-ecológico, etnicorracial, Direito Humanos, gêneros, faixas de idade, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outros.

e) favorecimento das condições para que o aluno atue como profissional capaz de interpretar, nortear e interagir com uma determinante realidade e com alunos com deficiência auditiva por meio de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais; . Complementar o processo de ensino-aprendizagem através da conscientização das deficiências individuais e incentivar a busca do aprimoramento pessoal e profissional;

Cabe a IES fomentar a compreensão da avaliação como um processo de constante repensar a práxis, buscar legitimar a reflexão por meio da ampla participação de todos os segmentos da Instituição, bem como rejeitar a adoção de modelos de avaliação prontos e acabados. A conscientização de tal responsabilidade abre linhas de debate associadas ao perfil dos processos de avaliação que sejam condizentes com o perfil institucional assumido pela Instituição.

Definir uma política acadêmica globalizadora que possibilite, na práxis pedagógica a integração entre ensino, pesquisa e extensão;

Cidadania / Objetivos: Analisar aspectos da ética, da cidadania e da responsabilidade social na práxis de diversas organizações, setores da sociedade e nas relações humanas em geral tendo como referência os valores universais da democracia e da justiça. Despertar a consciência dos alunos quanto a necessidade de tolerância em face a diversidade, com destaque as práticas de direitos . E Responsabilidade Social: Objetivos: Analisar aspectos da ética, da cidadania e da responsabilidade social na práxis de diversas organizações, setores da sociedade e nas relações humanas em geral tendo como referência os valores universais da democracia e da justiça. Despertar a consciência dos alunos quanto a necessidade de tolerância em face a diversidade, com destaque as práticas de direitos.

Atuar com ética e compromisso na construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária, nos espaços escolares e não-escolares, promovendo a aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, e diversos níveis do processo educativo; reconhecendo e respeitando a unidade em meio às diferenças, em tudo o que envolve as necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos, o ambiental-ecológico, etnicorracial, Direito Humanos, gêneros, faixas de idade, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outros.

Entre outras coisas, é preparar o futuro educador para ser um agente consciente de seu papel na sociedade e no interior da profissão docente; cidadão e profissional; formar professores

para a democratização da cultura, dos saberes e conhecimentos. No âmbito social e da cidadania, o professor deverá ser um mediador intercultural, animador de uma comunidade educativa, organizador de uma vida democrática; transmissor cultural/intelectual. No âmbito da construção de saberes e competências (organizador de um ensino construtivista, garantidor dos sentidos dos saberes, criador de situações de aprendizagem, administrador da heterogeneidade, regulador dos processos e recursos da formação

IES 23 – Matemática

É sabido que o mundo contemporâneo questiona e redefine constantemente o papel do professor. Neste sentido, percebemos que as novas concepções sobre a educação; as atualizações nas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem; o surgimento de novas metodologias de ensino que auxiliem no processo ensino aprendizagem da matemática; o ensino inclusivo em seus aspectos gerais; as preocupações com as questões que englobam a sustentabilidade e os direitos humanos, bem como o impacto das tecnologias da informação e das comunicações (TICs) sobre os processos de ensino e de aprendizagem são indicadores de um novo delineamento do cenário educacional, de onde emergem novos saberes e competências necessárias à formação docente.

Conhecimento pedagógico geral: que engloba as disciplinas de Formação Geral da docência - Didática, Sociologia, Metodologia de pesquisa, Avaliação Educacional, Língua Brasileira dos Sinais, Avaliação Educacional, Legislação da Educação Básica, Políticas Educacionais, Educação Inclusiva e Educação, Currículo e Sociedade.

Educação Inclusiva: Estudo introdutório geral e conceitos de educação especial e educação inclusiva, conceitos de diversidade humana e deficiência em diferentes contextos e as necessidades educacionais, a inclusão social e educacional, desenvolvimento humano na deficiência, preparação e inserção no mercado de trabalho da pessoa com deficiência e tecnologias de aprendizagem.

No primeiro semestre do curso, o aluno deve cursar uma Disciplina Optativa com carga horária de 80 horas/aula e, no terceiro semestre, outra com carga horária de 40 horas/aula. No rol de disciplinas ofertadas, considerando a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 - que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a 23 oferece disciplinas voltadas para estas temáticas, como por exemplo, a disciplina Diversidade Étnico-Cultural. A disciplina Educação, Currículo e Sociedade, dedica especial atenção à temática da Diversidade manifesta na escola por intermédio do seu currículo.

Educação currículo e Sociedade: Reflexões sobre os Direitos Humanos e sobre a Diversidade presente no ambiente escolar.

PRÁTICA DE ENSINO E ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM MATEMÁTICA II

Reflexões sobre os Direitos Humanos e sobre a Diversidade presente no ambiente escolar. Nas disciplinas Educação, Currículo e Sociedade e Prática de Ensino e Orientação de Estágio Supervisionado II e III esta temática é analisada e debatida no intuito de contribuir para a cultura do respeito à Diversidade.

Apoio ao aluno com deficiência.

A fundamentação teórico-metodológica do processo autoavaliativo da Universidade ancora-se nos paradigmas crítico-dialético complementado pelo empírico-analítico e sócioantropológico, os quais definem seus procedimentos metodológicos.

IES 10 – Química

Objetivos e justificativa: b) O princípio da inclusão Um dos princípios da educação nacional é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Educação Básica deve ser inclusiva, atendendo a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. É necessário, assim, que se contemple nos currículos de formação de professores da Educação Básica, conhecimentos relativos à educação inclusiva.

POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA : Ementa: Apresentação e análise das políticas educacionais brasileiras para a Educação Básica, no âmbito das políticas públicas federais, tomando como marco a LDBEN Nº 9.394/96. Apresentação das principais ações, projetos e programas nacionais implementados no Ensino Fundamental e Médio, regular e nas modalidades EJA e Educação Especial. Estudo da estrutura, organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro; financiamento da Educação Básica; monitoramento da qualidade do Ensino Fundamental e Médio, por meio de avaliações em larga escala.

Política e apoio Discente: Neste sentido, por exemplo, mesmo antes da promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015 (Lei n. 13.146/2015 – Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência), a Universidade sempre teve a preocupação de oferecer condições de acesso e permanência aos alunos nos distintos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Assim, considera-se que o Estatuto da Pessoa com Deficiência trouxe um avanço social que envolve uma mudança de paradigma às pessoas com deficiência. Na prática, independente da Lei, a UPM já praticava estas ações, pois a instituição compreende que a inclusão escolar não trata apenas da acessibilidade física da pessoa com deficiência, mas um conjunto de ações operacionais, logísticas e pedagógicas, desde o ingresso até a conclusão do curso pelo aluno. Desta maneira, os programas já implementados buscam orientar, executar e acompanhar ações que avancem na desconstrução das barreiras físicas e atitudinais envolvidas na atenção direcionada à pessoa com deficiência.

Dessa forma, o Programa vai além do ensino para o uso instrumental das ferramentas e tecnologias, visando a real compreensão do potencial transformador delas no processo de inclusão social do aluno, no preparo para uma atuação competente na sociedade da informação e a reflexão sobre a docência nessa modalidade de ensino. (VIEIRA, LOPES & BERLEZZI, 2015, p. 18688).

A Universidade 10, desde seus primórdios, tinha a preocupação com a inclusão dos menos favorecidos no sistema educacional. Em 1872 quando ainda era chamada de x, já criou bolsas de estudos para aqueles alunos que não podiam custear suas despesas.

Organização Curricular: Os conteúdos específicos são distribuídos na matriz curricular e relacionam-se aos avanços científicos e tecnológicos, as transformações socioeconômicas e as atuais relações e demanda de trabalho. Como também por temáticas interdisciplinares de formação geral relativas às questões étnicas raciais, de afro descendências, de responsabilidade socioambiental e inclusiva.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: Ementa: Estuda a avaliação escolar com identificação dos alicerces teóricos da avaliação classificatória e da avaliação formativa. Diferencia os conceitos medida e avaliação. Distingue a relação entre formas de processos avaliativos e sucesso / fracasso escolar, em um contexto de políticas inclusivas sociais e de educação. Trata dos processos de avaliação como componentes da base de conhecimento para o ensino e de processos de aprendizagem.

e) Orienta as ações sociais, buscando a consciência crítica e a participação dos diferentes grupos, rumo ao desenvolvimento humano.

c) Aprendizagem e suas necessidades: a área de atuação do licenciado é a da Educação Básica, que abriga as atividades de escolarização de adolescentes e jovens, eventualmente adultos. Inclui o estudo do desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e dos processos de socialização e de aprendizagem, bem como o conhecimento sobre a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural reconhecendo a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem. Esse âmbito de formação engloba conhecimentos sobre adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e a educação para as relações étnico-raciais.

ACESSIBILIDADE AO DISCENTE COM NECESSIDADES DE ATENDIMENTO DIFERENCIADO

Perfil docente: c) favorecer o relacionamento entre grupos e a convivência com as diferenças sociais; O educador, nesse contexto, não pode limitar-se a condição de simples transmissor de conhecimentos presentes em programas estipulados, muitas vezes, fora da sua realidade de atuação.

a) Ensino – atividades de aquisição e/ou transmissão de conhecimentos, cultura e formação geral que complementem as realizadas na matriz curricular de cada curso, propiciando a ampliação geral que complementem as realizadas na matriz curricular de cada curso, propiciando a ampliação de saberes, habilidades e competências fundamentais para a formação humana e profissional dos alunos;

É importante destacar que para a 10 trata-se de premissa básica, fundamentada nos valores e princípios institucionais, que quaisquer pessoas, independente de suas condições físicas, psíquicas, cognitivas ou socioculturais, tenha acesso igualitário aos serviços prestados pela Instituição.