



**UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI (UNIVATES)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
MESTRADO EM ENSINO**

**DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO  
AMAPÁ (UEAP)**

**Daniel Marques Costa**

**Lajeado, abril de 2021**

**Daniel Marques Costa**

**DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO  
AMAPÁ (UEAP)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, área de concentração Alfabetização Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Morgana Domênica Hattge

**Lajeado, abril de 2021**

**Daniel Marques Costa**

**DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO  
AMAPÁ (UEAP)**

**BANCA EXAMINADORA:**

Dra. Morgana Domênica Hattge (Orientadora)

Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes (Examinadora)

Dra. Graciele Marjana Kraemer (Examinadora)

Dra. Suzana Feldens Schwertner (Examinadora)

**Lajeado, abril de 2021**

## AGRADECIMENTOS

Ainda que em muitos momentos eu tenha mergulhado solitariamente na escrita dessa dissertação, sem o auxílio e o apoio de muitas pessoas, nada disso seria possível. Dessa maneira, carinhosamente, agradeço:

A Deus pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos, dentre eles a conclusão desse importante ciclo acadêmico.

Aos meus pais, minhas irmãs e minha sobrinha que entenderam as minhas ausências e, mesmo de longe, estiveram torcendo por mim.

À Kátia Paulino, Reitora da UEAP, pela licença de estudos a mim concedida durante os dois de atividades do mestrado.

Ao meu ex-companheiro, Alex Nery, por ter dividido comigo a experiência de morar em Lajeado durante o primeiro ano de mestrado e, sobretudo, pelas ricas contribuições que, indubitavelmente, deu a essa dissertação.

A todos os professores do Mestrado em Ensino da UNIVATES com os quais pude compartilhar, juntamente com os meus colegas de classe, tantos conhecimentos, vivências e aprendizados.

À Morgana Hattge, minha orientadora, por ter se mostrado tão disponível não só como aquela que orienta, mas como aquela que, carinhosamente, preocupa-se, cuida e zela pela condição física e mental de seu orientando.

Ao Grupo de Pesquisa CEM por me apresentar, de forma tão instigante, o mundo da pesquisa e os estudos foucaultianos em educação.

Aos amigos que fiz em Lajeado: Carlíria Fumeiro, Colari Teixeira, Daniele Lobato, Fabiano Hector, Lucinei Marques, Marcelo Máximo, Maria de Fátima, Ronne Castro e Sheila Batista que tornaram esse percurso muito mais marcante e inesquecível.

Aos meus amigos pessoais: Basílio Neto, Cássio Figueiredo, Leonardo Mariani e Lílian Latties por, cuidadosamente, terem lido e deixado suas sugestões na escrita dessa dissertação.

Às professoras Eliana Menezes, Graciele Kraemer e Suzana Schwertner, por comporem a banca examinadora desse estudo e, principalmente, pela leitura cuidadosa ao meu trabalho, assim como pelas indicações de possibilidades para o seu enriquecimento.

E, de maneira especial, porém sem nomeá-las por razão ética, às egressas entrevistadas que me permitiram, através de seus depoimentos, produzir a matéria-prima dessa pesquisa.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar as práticas discursivas em torno da Educação Especial presentes na formação docente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Para isso, utilizei dois instrumentos técnicos para a produção dos dados: a análise documental do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da mencionada instituição e a entrevista semiestruturada com três egressas do aludido curso. A partir dos dados produzidos e das análises que foram empreendidas à luz das teorizações foucaultianas, foi possível perceber que os enunciados que circulam no PPC de Pedagogia da UEAP assumem a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial como um princípio natural e obrigatório, exigindo empenho, colaboração de todos e atuando, assim, na produção de subjetividades nas quais os acadêmicos são interpelados pelo imperativo da inclusão e responsabilizados pela defesa e promoção da inclusão escolar. Foi possível notar, ainda, que as três egressas, em se tratando de efeitos em suas práticas de ensino, posicionam-se como agentes da inclusão escolar e, como tais, buscam incluir os estudantes com necessidades específicas em toda e qualquer atividade educativa. Para isso, elas mobilizam diversos esforços frente aos desafios impostos pelo processo educacional inclusivo, o que as colocam em uma posição de endividamento permanente na superação de tais obstáculos.

**Palavras-chave:** educação especial, formação docente, práticas discursivas, subjetividades.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the discursive practices around Special Education present in the teacher training of the Pedagogy course at Universidade do Estado do Amapá (UEAP). For this, I used two technical instruments for the production of data: the documental analysis of the Pedagogical Project of the Pedagogy course of the mentioned institution and the semi-structured interview with three graduates of the alluded course. From the data produced and the analyzes that were undertaken in the light of Foucault's theories, it was possible to see that the statements that circulate in the UEAP's Pedagogical Project of the Pedagogy course assume the inclusion of students as a target audience of Special Education as a natural and mandatory principle, requiring commitment, collaboration of all and thus acting in the production of subjectivities in which academics are challenged by the imperative of inclusion and held responsible for the defense and promotion of school inclusion. It was also possible to notice that the three graduates, in terms of effects on their teaching practices, position themselves as agents of school inclusion and, as such, seek to include students with specific needs in any and all educational activities. For this, they mobilize several efforts in the face of the challenges imposed by the inclusive educational process, which place them in a position of permanent debt in overcoming such obstacles.

**Keywords:** special education, teacher training, discursive practices, subjectivities.

## LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado  
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEM- Currículo, Espaço, Movimento  
CENESP- Centro Nacional de Educação Especial  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
CP- Conselho Pleno  
EVOC- Evocação Livre de Palavras  
FFP- Faculdade de Formação de Professores  
GT- Grupo de Trabalho  
IBC- Instituto Benjamin Constant  
IESAP- Instituto de Ensino Superior do Amapá  
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC- Ministério da Educação e Cultura  
ONU- Organização das Nações Unidas  
PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional  
PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PMM- Prefeitura Municipal de Macapá  
PPC- Projeto Pedagógico do Curso  
SEMED- Secretaria Municipal de Educação  
SETEC- Secretária de Estado da Ciência e Tecnologia  
TEA- Transtorno do Espectro Autista  
UEAP- Universidade do Estado do Amapá  
UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos  
UFSM- Universidade Federal de Santa Maria  
UNEB- Universidade do Estado da Bahia  
UNESP- Universidade Estadual Paulista

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1

Produções encontradas no catálogo teses e dissertações da CAPES.....16

Figura 2

Trabalhos apresentados na ANPED, pertencentes aos GT's 08 e 15.....21

Figura 3

Fachada frontal da UEAP.....47

Figura 4

Egressos pré-selecionados para a pesquisa.....48

## SUMÁRIO

1 MINHA HISTÓRIA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	10
1.1 Tema.....	12
1.2 Problema .....	12
1.3 Objetivo geral .....	12
1.4 Objetivos específicos .....	12
1.5 Delimitação do tema.....	12
1.6 Justificativa .....	13
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO OLHAR DO OUTRO .....	15
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUAS DIFERENTES FEIÇÕES .....	27
3.1 Educação Especial como processos de reclusão .....	28
3.2 Educação Especial como processos de integração.....	31
3.3 Em tempo de inclusão como imperativo de Estado, qual o papel da Educação Especial? .....	34
4 FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM BUSCA DE MODOS DE EXISTÊNCIA E ATUAÇÕES MAIS LIVRES.....	39
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	45
5.1 Caracterização da pesquisa.....	45
5.2 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	46
5.3 Sujeitos da pesquisa .....	47
5.4 Instrumentos técnicos .....	49
5.5 Análise de dados .....	51
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	53
6.1 O PPC de Pedagogia da UEAP e a produção da subjetividade inclusiva.....	53
6.2 O que os egressos da UEAP pensam sobre a Educação Especial e o que isso significa, em termos de subjetivação? .....	60
6.3 Em se tratando de processo de subjetivação, quais os efeitos da formação da UEAP na prática do ensino das egressas? .....	66
7 (IN)CONCLUSÕES .....	71
REFERÊNCIAS .....	74
APÊNDICES .....	86

## 1 MINHA HISTÓRIA COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”  
(LARROSA, 2002, p. 21).

É nesse movimento do tempo e dos acontecimentos que produzem efeitos e deixam marcas em nossas vidas, que trago essa citação de Larrosa para iniciar esta dissertação de Mestrado e apresentar, assim, os caminhos que justificam minha chegada até aqui, bem como os propósitos e os questionamentos que me direcionaram ao tema pesquisado.

Diante disso, avalio como pertinente lembrar e narrar o caminho que singulariza minha história com a educação, sobretudo no que se refere à Educação Especial, objeto desta investigação científica.

Recuo, então, para o ano de 2002, ocasião em que eu ingressava no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP) depois de ter concluído o curso de magistério no Centro Educacional Santa Mônica, na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá.

Durante os três anos e meio do curso superior, tive apenas uma disciplina relacionada à Educação Especial, denominada de “Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino para Alunos Portadores de Necessidades Especiais”. No entanto, foi através dessa disciplina que tive o meu primeiro contato com o público-alvo dessa modalidade de ensino, área educacional que mais tarde faria parte de minha vida profissional e que me faria estar aberto e sensível a possibilidades distintas para pensar o processo educacional das pessoas com necessidades específicas<sup>1</sup>.

Foi por meio de uma visita externa organizada por essa disciplina que conheci o Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, instituição amapaense

---

<sup>1</sup>Nessa investigação científica, para me reportar aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, adotarei a expressão “com necessidades específicas” ou “público-alvo da educação especial”, amparado na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), três importantes documentos que norteiam a educação no Brasil. No entanto, não desconsiderarei as terminologias utilizadas pelos autores que fundamentam este estudo.

especializada no atendimento de educandos com necessidades específicas, tendo majoritariamente discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse ambiente, deparei-me com diversas salas temáticas, tais como: sala de artes plásticas, de artesanato, de reciclagem, de contação de histórias e de educação física adaptada.

Sem muitas informações sobre as atividades do Centro, eu olhava atento cada detalhe daquele espaço que se diferenciava dos padrões convencionais de ambientes educativos que, até então, eu conhecia. Eu entrava em uma sala ambiente, e via os educandos desenvolvendo trabalhos manuais, produzindo artigos artesanais com madeiras e garrafas pets; entrava em outra sala, e via uma professora caprichando nas expressões faciais, alterando a entonação da voz, tomando emprestados alguns dos elementos da linguagem teatral; e tudo aquilo ia me afetando de algum modo, produzindo efeitos que, logo, passariam a ter valores e significados em minha vida profissional.

No ano de 2006, fui aprovado no concurso público municipal de Macapá para atuar como professor da, então, 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental<sup>2</sup>. Tão logo, fui me envolvendo em formações continuadas voltadas para a Educação Especial, como seminários, palestras, curso de Libras, de Braille, assim como uma especialização *lato sensu* em Educação Especial. Por conta disso, recebi um convite por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para exercer a função de professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), função essa que desempenho até os dias atuais.

Mesmo tendo formação em Pedagogia e com alguns conhecimentos concernentes à Educação Especial, iniciar a docência com educandos público-alvo dessa modalidade de ensino não se mostrava uma tarefa de fácil realização e, a todo instante, eu me questionava: será que estou preparado para atuar com esses discentes? Eu posso me considerar habilitado para essa função sem conhecer todas as deficiências e transtornos característicos desses estudantes? Que cursos eu devo buscar a partir de agora?

---

<sup>2</sup> Com a aprovação da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal passaram a reorganizar o ensino, que era em séries, para anos.

Além das minhas inquietações, era comum eu perceber a angústia, a aflição e os discursos preconceituosos de alguns colegas professores quando recebiam em suas salas de aula regulares crianças com deficiência física, auditiva, visual ou com qualquer tipo de transtorno global do desenvolvimento.

Em razão disso, era frequente, ainda, eu refletir sobre o processo de formação acadêmica desses professores, sobre as tensões e dificuldades que eles estariam enfrentando em sala de aula e sobre como isso afetaria a aprendizagem e o processo de inclusão educacional desses discentes.

No ano de 2014, aprovado em mais um concurso público, passei a atuar também como Analista de Apoio Pedagógico em Educação a Distância na Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Nesse local, pude observar e vivenciar o potencial e o significado social da Universidade para a constituição formativa do sujeito, principalmente do sujeito docente, já que a maioria dos cursos ofertados por essa instituição são de licenciatura.

Por efeito desses acontecimentos e dessas experiências, que foram me constituindo enquanto profissional, criando sentidos e potencializando os meus olhares para o **tema**: “A Educação Especial na formação de professores”, passei a me inquietar sobre o seguinte **problema**, que então norteia esta pesquisa: quais as práticas discursivas acerca da Educação Especial na formação docente em Pedagogia da UEAP?

Tal questão norteadora suscitou a definição do seguinte **objetivo geral**: investigar as práticas discursivas acerca da Educação Especial na formação docente em Pedagogia da UEAP. A partir desse objetivo geral, estabeleci os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Analisar as práticas discursivas presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UEAP no que diz respeito à Educação Especial;
- 2) Problematizar os discursos dos egressos da UEAP no que se refere à Educação Especial;
- 3) Discutir os efeitos da formação da UEAP nas práticas de ensino dos egressos.

Mediante os acontecimentos relatados, bem como os questionamentos e os propósitos que me conduziram à **delimitação do tema** “Discursos sobre Educação Especial na formação docente do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade

do Estado do Amapá (UEAP)”, coloco-me a pensar, nesta pesquisa, enquanto sujeito da experiência.

Na visão de Larrosa (2002), o sujeito da experiência não tem obsessão pela opinião, pela razão, pela verdade, pelo julgamento e não é atravessado pelo desejo de mudar o mundo. Por esses motivos, esse sujeito, em um gesto quase impossível nos dias acelerados de hoje, suspende o automatismo de suas ações, permitindo, assim, ser tocado por aquilo que o afeta e pelas experiências que vive.

Além desse posicionamento, tenho como **justificativa** para a realização deste estudo a produção de um construto teórico que auxilie no debate científico e na construção de novos conhecimentos aos que se interessam por essa temática, especialmente aos professores do colegiado de Pedagogia da UEAP. Esses profissionais poderão encontrar nos pensamentos e resultados aqui produzidos disparadores para continuar pensando sobre a Educação Especial, a formação docente, as práticas escolares e os sujeitos por elas produzidos.

Dessa forma, organizo a composição desta dissertação da seguinte forma: no primeiro capítulo, chamado “Educação Especial e formação de professores a partir do olhar do outro”, introduzo a temática de investigação e analiso 11 (onze) produções científicas, que julgo pertinentes para ampliar, direcionar e consolidar o estudo que me propus realizar.

No segundo capítulo, intitulado “Educação Especial em suas diferentes feições”, caracterizo a Educação Especial recorrendo a três distintas configurações: a primeira como processos de reclusão, a segunda como processos de integração e a terceira constitui uma indagação a respeito da seguinte problemática: em tempo de inclusão como direito e imperativo de Estado, qual o papel da Educação Especial?

Para fundamentar essas discussões do segundo capítulo, sobretudo com relação à contextualização histórica da Educação Especial no Brasil, utilizo autores como Jannuzzi (2004), Mazzotta (1996; 2005) e Thoma e Kraemer (2017). Utilizo, ainda, as teorizações de Foucault (1996; 2001; 2008a) para problematizar e analisar os discursos que foram se estabelecendo como verdades ao longo dessa história em nosso país.

No terceiro capítulo, denominado “Formação docente e suas interlocuções com a Educação Especial: em busca de modos de existência e atuações mais livres”, tensiono algumas discussões em torno da formação inicial docente, sobretudo no que se refere à Educação Especial. Problematizo, também, algumas possibilidades de a

formação inicial resistir aos modelos, discursos e práticas educacionais que insistentemente tratam os educandos com necessidades específicas como sujeitos a serem normalizados e corrigidos. Para isso, recorro a teóricos como Skliar (2001), Baptista (2017), Tardif (2018) e Pagni (2019).

Após o referencial teórico, apresento os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, com base em autores como Duarte (2004), Minayo (2015), Yin (2015) e Gil (2019). E, por fim, exponho as análises dos dados produzidos, tendo como base as teorizações foucaultianas.

## 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DO OLHAR DO OUTRO

A Educação Especial, como modalidade que perpassa por todos os níveis de ensino, tem sido foco de debates provocativos no cotidiano da educação contemporânea. Além disso, uma profunda crise a respeito de sua definição e concepção tem levado muitos estudiosos e autores (BAPTISTA; CAIADO; JESUS; 2010; SKLIAR; 2013) a discutirem a respeito das tradições e dos paradigmas que a constituem.

Tal crise é de tamanha amplitude que fica indefinido, na visão de Skliar (2013), predizer se a Educação Especial sobreviverá a ela, se será ressuscitada ou se tornar-se-á, meramente, objeto de curiosidade para estudiosos da educação do século XXI.

Certamente, essas discussões e esses olhares para com o presente e o futuro da Educação Especial recaem sobre os cursos de formação de professores e, por sua vez, sobre o currículo por eles proposto, sobre as práticas discursivas subjacentes e, principalmente, sobre como tudo isso vem constituindo a docência.

Diante desse contexto, que me inquieta, que me incomoda, mergulho nesta pesquisa e, sobretudo, penetro em uma espiral de outras/novas inquietações e discussões sobre as áreas da Educação Especial e da formação de professores. Nesse sentido, como forma de direcionar e ampliar este estudo, julguei fundamental coletar e analisar estudos científicos em torno dessas temáticas, levando em consideração olhares de outros pesquisadores.

Assim sendo, iniciei no dia 19 de janeiro do ano de 2019 o processo de busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificando os resultados temporais para os anos de 2014 a 2018 e utilizando como descritores as expressões: “educação especial” e “formação de professores”, concomitantemente. Nesse movimento de busca, encontrei 10.350 (dez mil trezentos e cinquenta) resultados.

Em razão desse número elevado de produções, refinei a busca, assinalando a “educação” como escolha nas abas “área do conhecimento”, “área de concentração” e “nome do programa”; obtendo, dessa vez, 545 (quinhentos e quarenta e cinco) resultados.

Dessa última busca, ao ler o título de todas as produções, encontrei 3 (três) dissertações de mestrado e 3 (três) teses de doutorado que desenvolviam discussões

em torno da Educação Especial e da formação de professores, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Produções encontradas no catálogo teses e dissertações da CAPES

Título da Pesquisa	Pesquisador(a)	Instituição	Ano da Pesquisa
Formação de professores para educação especial no Paraná: cursos de pedagogia, pós-graduações lato sensu e políticas públicas	Franco Ezequiel Harlos (tese)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2015
Concepções de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão	Carla Cristina Marinho (dissertação)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2016
Formação de professores e educação especial: uma implicação narrada pelos egressos da FFP-UERJ	Gilcelia Coelho da Silva Baptista (dissertação)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	2017
A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás	Calixto Júnior de Souza (tese)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2017
Práticas pedagógicas em educação especial: efeitos da articulação pedagógica para a formação inicial	Diana Alice Schneider (dissertação)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	2017
Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade	Viviane Borges Dias (tese)	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	2018

Fonte: elaborado pelo pesquisador/2019

De acordo com a busca realizada, pude inferir que a Educação Especial no que tange à formação de professores é um tema discutido com grande interesse pela comunidade acadêmica brasileira. Desse modo, apresentarei a seguir as análises desenvolvidas, apontando as contribuições delas para os encaminhamentos da presente pesquisa.

O primeiro estudo analisado refere-se à tese de doutorado do pesquisador Harlos (2015), intitulada “Formação de professores para a educação especial no Paraná: curso de pedagogia, pós-graduações *lato sensu* e políticas públicas”.

Este estudo teve como finalidade analisar a consonância de alguns cursos do Estado do Paraná (Pedagogia e pós-graduações *lato sensu*) com a estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial brasileira, configurada em documentos que foram publicados de janeiro de 2008 a abril de 2013.

Nessa produção, o pesquisador analisou diversos documentos, entre eles os projetos pedagógicos de 35 (trinta e cinco) cursos de Pedagogia, os de 63 (sessenta e três) cursos de pós-graduações *lato sensu* em Educação Especial ou correspondentes e 30 (trinta) dispositivos legais referentes à estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial no Brasil.

Diante dessas análises, Harlos (2015) constatou que, nos cursos de Pedagogia, a Educação Especial se revela como uma modalidade paralela ao ensino regular, manifestando-se como um modelo segregado, que pouco se vincula às demais disciplinas dos cursos em pauta.

O autor verificou também que apenas 14% dos cursos de Pedagogia preveem a realização de atividades práticas voltadas para a Educação Especial. Em relação aos cursos de pós-graduações, o estudo indicou que mais de 95% deles não possuem estágios obrigatórios em Educação Especial.

Essa reduzida oferta de atividades práticas concernentes à Educação Especial me fez refletir sobre as suas implicações na vida do profissional docente, o que, de algum modo, relaciona-se com um dos objetivos específicos da pesquisa que desenvolvi, o de discutir os efeitos da formação ofertada pelo curso de Pedagogia nas práticas de ensino dos egressos.

A segunda pesquisa tem como título “Concepções de estudantes de Pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão”, e foi desenvolvida por Marinho (2016). Nela, a pesquisadora teve como propósito verificar a relação entre as concepções de educação inclusiva e as de

Educação Especial, assim como as atitudes sociais de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) da cidade de Marília.

Participaram dessa investigação um total de 177 (cento e setenta e sete) estudantes. A primeira etapa da coleta de dados envolveu 107 (cento e sete) acadêmicos do 1º ano e 70 (setenta) do 4º ano. A segunda etapa, 48 (quarenta e oito) estudantes do 4º ano, cuja seleção se deu em função da participação na primeira etapa e da presença nas salas de aulas nos dias em que foi realizada a coleta de dados.

Para identificar as concepções sobre a educação inclusiva e a Educação Especial dos acadêmicos, a autora utilizou o instrumento Escala de Concepções<sup>3</sup>. Para verificar as atitudes sociais dos estudantes quanto à inclusão escolar, utilizou a Escala Likert<sup>4</sup>.

Por meio desses dois instrumentos de mensuração, Marinho (2016) concluiu que a concepção de educação inclusiva como sinônimo de Educação Especial foi predominante entre os estudantes do 1º e 4º ano, sendo que os do 1º ano manifestaram menor clareza sobre os dois conceitos em questão.

Quanto às atitudes sociais relativas à inclusão, o estudo apontou que os estudantes do 4º ano não apresentaram variações elevadas em relação aos acadêmicos do 1º ano. Ainda assim, no geral, os dois grupos investigados demonstraram atitudes favoráveis às práticas de inclusão social e educacional, sobretudo em relação às pessoas com deficiência.

Diante dessa pesquisa, foi inevitável pensar nos desdobramentos que ela teria caso envolvesse esses mesmos acadêmicos, na condição de egressos e no exercício da profissão. Desse modo, seria possível estabelecer uma relação entre as concepções e atitudes verificadas durante o curso e as identificadas na atuação em sala de aula. Os resultados disso poderiam acurar a percepção dos pontos de reformulação necessários àquela formação.

---

<sup>3</sup> A Escala de Concepções acerca da Educação Inclusiva e Educação Especial é um instrumento de mensuração, cujo objetivo é identificar as concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial (MARINHO, 2014).

<sup>4</sup> A Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) é um instrumento elaborado, validado e padronizado pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma (UNESP) para a mensuração de atitudes sociais em relação à Inclusão (OMOTE, 2005).

A terceira produção trata-se da dissertação de mestrado de Baptista (2017), intitulada “Formação de professores e educação especial: uma implicação narrada pelos egressos da FFP-UERJ”. Nesse trabalho, a autora teve como objetivo acompanhar o processo de formação de três egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) no que diz respeito à Educação Especial.

Para isso, a pesquisadora utilizou a cartografia como contorno para os caminhos metodológicos, o que lhe permitiu ouvir as narrativas e as experiências das egressas e, dessa forma, identificar os processos formativos pelos quais elas foram se constituindo como professoras de alunos com deficiência.

Com essa investigação, a autora deu visibilidade aos processos formativos que compõem a prática docente, evidenciando que a formação desse profissional é um processo que não começa e nem se encerra na universidade, e sim é um processo permanente. Esse entendimento foi fundamental para ampliar minha compreensão em relação ao processo formativo do professor.

Outro importante elemento para a minha compreensão a respeito do processo de formação docente surgiu a partir da quarta pesquisa: “A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás”, produzida por Souza (2017). Com ela, compreendi que o currículo escolar é um recurso político e cultural imbuído de relações de poder e de intencionalidades que excedem os muros escolares.

Nessa perspectiva, ao analisar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto supracitado, o autor constatou que, dos 19 (dezenove) cursos investigados, apenas 3 (três) contemplavam a disciplina de Educação Especial enquanto mediadora das concepções pró-inclusivas. Verificou, ainda, que todos os cursos percorriam um viés fragmentado e especializado do conhecimento, desconsiderando assuntos atinentes ao processo de inclusão educacional.

Diante desses resultados, o pesquisador revelou sua preocupação diante do quadro de isolamento dos saberes pelo qual esses cursos são marcados e, por conseguinte, com as dificuldades que os acadêmicos terão em desvendar os processos excludentes que sempre estiveram presentes no cotidiano escolar.

A quinta investigação denomina-se “Pesquisa de práticas pedagógicas em educação especial: efeitos da articulação pedagógica para a formação inicial”, e foi desenvolvida por Schneider (2017). Esse estudo teve como objetivo analisar os efeitos

do ensino colaborativo na formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Especial que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Maria - RS.

Por meio dessa pesquisa, Schneider (2017) discutiu os conceitos e as implicações do ensino colaborativo para os processos de formação docente. Essas discussões me fizeram refletir sobre as distintas ações que podem ser realizadas, colaborativamente, entre o professor da Educação Especial e o da sala regular e, principalmente, sobre os efeitos dessas ações na aprendizagem dos educandos público-alvo da Educação Especial.

Para a realização desse trabalho, a pesquisadora entrevistou 6 (seis) egressas, sendo que 3 (três) delas atuavam como professoras da educação especial, duas como estagiárias da rede privada de Santa Maria e uma não exercia atividades de docência.

As constatações feitas pela autora revelaram que a partilha e a troca de experiências entre o professor da Educação Especial e o professor da sala regular criam uma nova cultura de formação de professores. Tal cultura, no entanto, mostrou-se fragilizada diante da ausência de ações colaborativas entre esses dois profissionais, tendo em vista que eles, costumeiramente, planejam e elaboram suas atividades de forma paralela e individualizada.

A sexta e última pesquisa “Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade” foi elaborada pela pesquisadora Dias (2018). O estudo teve como objetivo caracterizar as abordagens da educação inclusiva nos cursos de licenciatura de uma universidade baiana e, ainda, compreender como as condições sociais objetivas interferem nessas formações.

Embasada na Teoria Crítica da Sociedade, a autora fez duras críticas ao lugar de destaque dado à Educação Especial nas políticas públicas de educação inclusiva. Para ela, ao considerar a educação inclusiva como um segmento que representa, predominantemente, o atendimento das pessoas com deficiência, corre-se o risco de acreditar que as necessidades educacionais são exclusivas dos adjetivados de especiais e, conseqüentemente, ofuscar as questões que são responsabilidades da escola que obstam a aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, a pesquisadora posicionou-se contrariamente ao termo “especial” atribuído a essa modalidade de ensino, por considerar que esse vocábulo aprisiona, (de)limita as possibilidades de expressão das individualidades dessas pessoas e

carrega consigo a marca da segregação e da diferenciação em relação aos que não fazem parte desse público-alvo.

Essas críticas da autora colocaram em questionamento as teorizações que auxiliam a minha prática profissional, enquanto professor do AEE que sou, já que me fizeram perceber a importância da ação docente ser embasada e fundamentada em perspectivas teóricas que consigam problematizar e aprofundar as discussões em torno da Educação Especial.

Em relação às constatações, a pesquisa revelou que dos 11 (onze) cursos investigados, apenas 3 (três) contemplavam, de forma incipiente, discussões relativas à educação inclusiva em seus currículos, sendo que em nenhuma das ementas analisadas identificou-se uma teoria de base que subsidiasse questões fundamentais para a compreensão da relação dinâmica entre inclusão e exclusão. Tais resultados assemelham-se aos encontrados na quarta pesquisa, aqui, analisada.

Um outro banco de dados utilizado para auxiliar a minha pesquisa refere-se ao site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Essa instituição brasileira, referência na produção e na divulgação do conhecimento científico, possui 23 (vinte e três) Grupos de Trabalho (GT), que aglutinam e socializam produções nas diversas áreas da educação desde o ano de 1978 (ANPED, 2012).

Nesse site, observei os trabalhos apresentados na modalidade comunicação oral, nas últimas 4 (quatro) reuniões nacionais da ANPED, levando em consideração o GT 08, que trata da formação de professores, e o GT 15, que aborda a temática da Educação Especial, visto que essas são as áreas em que a presente pesquisa circula. Desse modo, estabelecendo relação direta com a temática aqui desenvolvida, encontrei 4 (quatro) trabalhos, conforme demonstra o quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos apresentados na ANPED, pertencentes aos GT's 08 e 15

Edição da ANPED	Título do Trabalho	Autores	GT
35ª Reunião Nacional da ANPED (2012)	A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador	Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira e Clarissa Martins de Araújo	08

36ª Reunião Nacional da ANPED (2013)	O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção	Clarissa Teixeira Kauss e Haydéa Maria Marino de San't Anna Reis	08
37ª Reunião Nacional da ANPED (2015)	A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador	Gabriela Maria Barbosa Brabo	15
38ª Reunião Nacional da ANPED (2017)	Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura	Juliano Agapito e Sonia Maria Ribeiro	15

Fonte: elaborado pelo pesquisador/2019

Antes de iniciar a análise dos 4 (quatro) artigos encontrados, destaco que a ANPED desde o ano de 1978 vinha realizando, anualmente, reuniões nacionais. No entanto, como evidencia o quadro 2, nos anos de 2014 e 2016 não houve tais encontros, o que parece indicar que suas reuniões passaram a ocorrer bianualmente, já que no site da referida Associação não consta, também, a existência de reunião no ano de 2018.

Passando à análise das produções, na primeira delas, intitulada “A Formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador”, as pesquisadoras Oliveira e Araújo (2012) partem do pressuposto de que é necessário pensar na formação do professor para que a inclusão se “efetive” em sua proposta. Contudo, elas discordam da ideia de que formar o professor para a educação inclusiva consiste, unicamente, em incluir nos cursos de licenciatura disciplinas relacionadas ao ensino das pessoas com deficiência. Para elas, o trabalho na diversidade é bem mais complexo e exige mudanças de atitude, de valor e, sobretudo, o desenvolvimento de uma identidade inclusiva.

Desse modo, a reflexão sobre o tema da identidade emerge potentemente neste trabalho, evidenciando a importância de pensar sobre como os cursos de

formação de professores podem contribuir para o desenvolvimento de uma identidade inclusiva. Segundo as autoras, tais cursos exercem grande influência na construção formativa do indivíduo e “[...] ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras, ou seja, contribuem para a construção do que somos e do que não somos.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012, p. 2).

Nesse sentido, as autoras concebem os saberes do professor-formador como base central da discussão sobre a construção da identidade do discente, dado que os saberes mobilizados pelos docentes são elementos estruturantes para a construção de uma identidade inclusiva ou excludente de seus discentes.

Na segunda produção “O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção”, Kauss e Reis (2013) analisam os valores e os conceitos que permeiam a formação dos graduandos do 3º e do 6º períodos do curso de Pedagogia da Universidade da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro no que diz respeito à educação inclusiva.

Em vista disso, as referidas autoras utilizaram para a coleta de dados o teste de Evocação Livre de Palavras (EVOG) e um questionário semiestruturado. Dessa maneira, dois importantes resultados foram apresentados: 1. os acadêmicos reconhecem a educação inclusiva como um paradigma educacional emergente, porém atribuem às políticas públicas e/ou à universidade a responsabilidade por não se sentirem preparados para lidar com a inclusão educacional; 2. as representações sociais que permeiam as construções dos acadêmicos acerca da educação inclusiva indicam o reconhecimento de valores, como o respeito e a aceitação das diferenças; por outro lado, carecem de embasamento científico, que poderia qualificar a práxis docente.

No terceiro estudo, “A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador”, Brabo (2015) investigou como tem sido efetivada a formação inicial nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no que concerne à perspectiva da educação inclusiva.

Para isso, a autora toma como base de análise a disciplina “Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas”, já que, até o ano de 2012, essa era a única cadeira generalista ofertada nos 17 (dezessete) cursos de licenciatura da UFRGS. Assim, os 4 (quatro) professores que ministravam essa disciplina foram os sujeitos investigados nesse estudo, sendo que todos possuíam formação e vivência na área da Educação Especial.

Posto isso, foram realizadas entrevistas com esses sujeitos, as quais evidenciaram que a disciplina “Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas” era a única encarregada de supostamente preparar os estudantes para atuar como professores em uma perspectiva inclusiva. Em contrapartida, esses sujeitos acreditavam que, em Educação Especial, cada pequena conquista alcançada é parte de um processo, de uma longa caminhada (BRABO, 2015).

No último trabalho apreciado, os autores Agapito e Ribeiro (2017), em seu estudo “Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura”, tiveram como foco analisar as concepções de Educação Especial e inclusiva dos estudantes no decurso de sua formação inicial.

Nesse viés, a coleta de dados se deu mediante a aplicação de um questionário junto a 124 (cento e vinte e quatro) acadêmicos dos cursos de licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia), de uma Universidade comunitária de Santa Catarina.

Em suas análises, os pesquisadores constataram que a Educação Especial e a educação inclusiva são compreendidas, pela maioria dos acadêmicos, como sinônimos, tanto em seus propósitos quanto em seu público-alvo de atuação. Tal compreensão, conforme os autores, evidencia uma concepção reducionista sobre os pressupostos educacionais inclusivos, pois a Educação Especial não representa a totalidade do discurso da inclusão.

Ao fim e ao cabo, essas 4 (quatro) produções tratam da importância da formação inicial para o trabalho educacional inclusivo, abordando as concepções curriculares subjacentes a essa formação e as construções formativas que os currículos produzem na identidade docente. Todavia, com relação ao foco temático, tais estudos têm como cerne os pressupostos educacionais inclusivos como um todo; no caso do presente estudo, o foco será a Educação Especial, principalmente os discursos que sobre ela circulam na formação inicial docente.

Esclareço que esses discursos, até os dois movimentos de busca aqui empreendidos, não constituíam alvo de análises da presente pesquisa, tanto que o termo “discurso” não foi utilizado durante essas buscas. No entanto, à medida que fui produzindo o referencial teórico desta dissertação, principalmente por tomar emprestado os estudos de Michel Foucault (1996; 2001; 2008a), fui percebendo a necessidade de problematizá-lo nessa perspectiva.

Posto isto, considerei pertinente realizar uma nova busca, dado que, como é possível notar a partir das análises já realizadas, as 10 (dez) produções encontradas não problematizaram as práticas discursivas da Educação Especial ou mesmo da educação inclusiva valendo-se das teorizações foucaultianas.

Desse modo, para preencher tal lacuna em meu estudo, percorri os repositórios de dissertações e teses da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A escolha por essas duas instituições se deu em virtude de a UFSCAR ter implantado o primeiro Programa de Mestrado em Educação Especial no Brasil e de a UFSM vir formando docentes para atuar na Educação Especial desde 1962. Destaco que a UFSM oferta, atualmente, o Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, que possui como uma de suas linhas de pesquisa a de “Educação especial, inclusão e diferença.”

A partir dessa busca, levando em consideração os anos de 2015 a 2019, encontrei 6 (seis) investigações<sup>5</sup> que, ao problematizarem as práticas discursivas em torno da educação inclusiva e da Educação Especial, apoiaram-se nos estudos de Foucault, utilizando as noções de governamentalidade e de subjetivação.

Entre essas investigações, encontrei apenas 1 (um) estudo voltado diretamente para os discursos da Educação Especial na formação inicial docente. Trata-se da dissertação de mestrado intitulada “Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em educação especial”, defendida por Rosa (2016).

Nesse estudo, a pesquisadora teve como objetivo analisar as narrativas dos acadêmicos do curso de Licenciatura de Educação Especial da UFSM, buscando entender de que maneira essa formação vem conduzindo os modos de narração desses acadêmicos a respeito dos sujeitos com deficiência. Para isso, a autora utilizou como materialidade analítica os relatórios da disciplina Estágio Supervisionado, escritos pelos estudantes no final do referido curso.

---

<sup>5</sup> As seis produções encontradas estão vinculadas aos programas de mestrado e doutorado da UFSM. Para mais detalhes sobre as 5 (cinco) investigações não analisadas aqui, acessar o site: <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppge/dissertacoes-teses/>, buscando pelos nomes das pesquisadoras: Fernanda de Camargo Machado (2015), Beatris Gattermann (2017), Neusete Machado Rigo (2017), Simoni Timm Hermes (2017) e Letícia de Lima Borges (2019).

Para a composição de um cenário de análise, Rosa (2016) considerou os atravessamentos legais da Declaração Mundial para Todos, da Declaração de Salamanca, bem como da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que foram problematizados a partir das noções de sujeito, discurso e normalidade assentados nos estudos do Foucault.

Com as análises produzidas, Rosa (2016) concluiu que os discursos dos acadêmicos do curso analisado reverberam os mesmos discursos dos documentos legais por ela problematizados, uma vez que colocam em funcionamento práticas que capturam e determinam o lugar que o sujeito com deficiência deverá ocupar na escola.

Desta maneira, encerro as análises dos trabalhos encontrados, convicto de que a essa pesquisa necessitará, ainda, de outras referências, outras evidências e outros olhares.

### 3 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUAS DIFERENTES FEIÇÕES

Este capítulo percorre o movimento histórico e legal da Educação Especial no Brasil desde o período imperial até os dias atuais. Considero esse recuo no tempo um primeiro e necessário passo para acompanharmos as mudanças e as transformações por que passou essa área. No entanto, vejo como necessário que não nos limitemos à posição de meros espectadores dos acontecimentos, mas que busquemos perceber como os jogos de poder e as relações de dominação estabelecem discursos em determinados momentos históricos de nossa sociedade.

Ainda que a intenção seja de acompanhar o percurso histórico e legal da Educação Especial no contexto brasileiro, não tenho pretensões de revelar a origem e, tampouco, de relatar cronologicamente a totalidade dos fatos que se relacionam à constituição da Educação Especial. O que pretendo é apontar alguns acontecimentos e dispositivos legais de forma que eles nos auxiliem a perceber os discursos que foram se estabelecendo como verdade ao longo da história.

Dessa forma, analiso os discursos da Educação Especial no Brasil, procurando entendê-los para além das palavras ditas ou escritas, pois “[...] por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder”. (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Diante disso, inspiro-me na proposta metodológica das autoras Thoma e Kraemer (2017) que, ao acompanharem o percurso histórico do que elas chamam de inclusão educacional das pessoas com deficiência no país, dividiram-no, didaticamente, em três momentos: o primeiro, em que essa inclusão se configura como processos de reclusão; o segundo, como processos de integração; e o terceiro, como imperativo de Estado.

No caso da presente pesquisa, sigo a mesma linha metodológica traçada pelas autoras quando elas caracterizam os dois primeiros momentos como de reclusão e de integração. No entanto, opto por não fazer uso do termo “inclusão” por elas utilizado para evitar possíveis confusões terminológicas com a expressão “Educação Especial” que aqui adotarei. Com relação ao terceiro momento, evidencio o lugar da Educação Especial nessa investigação, trazendo o seguinte questionamento: em tempo de inclusão como imperativo de Estado, qual o papel da Educação Especial?

Posto isso, apresento a seguir o primeiro momento dessa divisão, em que a Educação Especial é caracterizada como processos de reclusão, processos esses que têm suas marcas evidenciadas do período imperial até o ano de 1960, mas que não são exclusivas desse tempo, já que a “[...] história não é linear e em cada momento histórico há avanços e retrocessos que se estabelecem em jogos de poder [...]” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 09).

### **3.1 Educação Especial como processos de reclusão**

No Brasil, as primeiras indicações de atendimento educacional proposto às pessoas com necessidades específicas remontam à época do Império, quando algumas iniciativas governamentais e outras de cunho particular, inspiradas sobretudo em experiências francesas, impulsionaram ações e instituíram espaços educativos para esses indivíduos.

Para indicar a primeira iniciativa do Brasil em relação a esse tipo de atendimento, Mazzotta (2005) destaca a data do dia 12 de setembro de 1854, ocasião em que o Imperador Dom Pedro II, por meio do Decreto nº 1.428, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, com a finalidade de oferecer aos cegos, conforme Jannuzzi (2004), a educação primária e alguns segmentos da secundária, assim como a educação moral e religiosa, música, trabalhos e ofícios manuais.

Tal Instituto, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), surgiu, segundo Almeida (2014) e Jannuzzi (2004), em grande parte, devido ao espírito idealista de José Álvares de Azevedo. Esse jovem brasileiro, cego congênito, de personalidade tenaz e de sabedoria aguda, estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris e retornou ao Brasil no ano de 1851, com o desejo de difundir o braile e, assim, revolucionar a vida daquelas pessoas que, pelo fato de não enxergarem, eram ignoradas e marginalizadas pela sociedade. Tais aspirações de José Álvares são evidenciadas no excerto abaixo:

Foi como professor de uma moça chamada Adélia Sigaud que Álvares de Azevedo encontrou a oportunidade de mudar, definitivamente, a história da educação de cegos brasileira. Adélia era filha do médico da Corte Imperial, Dr. Francisco Xavier Sigaud. Através dele, o jovem professor conseguiu uma audiência com o Imperador Pedro II, que ficou vivamente impressionado com a demonstração do Sistema Braille. Na ocasião, Álvares de Azevedo apresentou a proposta de se criar no Brasil uma escola semelhante à de Paris. (IBC, 2016, p. 03)

Três anos depois da criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, Dom Pedro II, amparado pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, fundou, também no Rio Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, para Mazzotta (2005), foi instituído em decorrência dos esforços de Ernesto Huet. Esse cidadão francês, surdo e Diretor do Instituto de Surdos-Mudos de *Bourges*, trouxe para o Brasil a proposta europeia de contribuir com a criação de instituições educacionais voltadas para as pessoas surdas, recebendo, dessa forma, todo o apoio do Imperador Dom Pedro II para instituir a primeira escola de surdos no país.

Logo, os dois Institutos citados acima foram idealizados à sombra de experiências concretizadas em instituições francesas, sendo a França, de acordo com Mendes (2009), o país berço da Educação Especial e de onde surgiram as primeiras vozes em defesa das oportunidades educacionais direcionadas às pessoas com deficiência.

Porém, mesmo com a criação desses dois Institutos, Jannuzzi (2004) afirma que no Brasil Império a educação popular e, bem menos, a dos deficientes não eram alvos de preocupação por parte governo, pois, naquela época, ainda pouco civilizada, elitista e economicamente agrária, só quem recorria às poucas escolas que existiam eram as pessoas oriundas das camadas sociais média e alta. De qualquer forma, a autora destaca que essas duas instituições abriram a discussão sobre a educação do deficiente no Brasil e que, por meio do I Congresso de Instrução Pública, ocorrido no ano de 1883, assuntos relacionados à formação de professores para cegos e surdos começaram a ser debatidos.

Com o fim do Brasil Império e o início do Brasil República, a sociedade civil começou, conforme Kassir (1999), a organizar-se em movimentos populares e associações preocupadas com a educação e com os direitos das pessoas com deficiência. Diante disso, duas importantes instituições foram criadas por esses grupos: o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul, em 1926, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, em 1954.

O Instituto Pestalozzi trouxe para o Brasil a concepção da Pedagogia Social do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi, que ganhou força definitiva com o trabalho incessante da educadora e psicóloga russa Helena Antipoff. Trouxe ainda, conforme Mazzotta (1996), a visão da ortopedia das escolas auxiliares europeias,

incorporando os conhecimentos das ciências naturais e o olhar estritamente organicista sobre os deficientes.

Já a APAE, fundada pelo casal Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children* (NARC) dos Estados Unidos foi, na visão de Jannuzzi (2004), a grande propulsora da Educação Especial por abranger os diversos problemas da saúde e da educação dos deficientes no Brasil.

Para Thoma e Kraemer (2017), a institucionalização desses espaços educativos pode ser vista como os primeiros movimentos do que elas chamam de inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil, pois, até então, nenhum direito lhes era garantido. Foi nesses ambientes educativos que esses indivíduos passaram a ter direito à vida, à assistência e à instrução.

No entanto, essas autoras veem esses ambientes, também, como espaços de reclusão pelo fato de que mantinham as pessoas com deficiência segregadas do convívio social. Além disso, o discurso clínico e terapêutico imperava nessas instituições, uma vez que nelas as pessoas com deficiência eram observadas, diagnosticadas, analisadas e identificadas como sujeitos que precisavam ser submetidos a práticas corretivas e reabilitadoras. Tudo isso para que conseguissem se aproximar, ao máximo, da “normalidade humana”, enquadrando-se, dessa maneira, em uma posição, que Sardagna (2009) denomina de o “anormal a corrigir.”

A condição educacional desses indivíduos considerados anormais, que, ao mesmo tempo em que participavam dos primeiros movimentos de acolhimento e aceitação, eram sujeitados a práticas de reclusão, tem uma análoga relação com o que Michel Foucault (2001) caracterizou de “exclusão dos leprosos” e “inclusão dos pestíferos” em sua obra “Os Anormais.”

Para esse filósofo francês, no que se refere ao controle dos indivíduos, o Ocidente teve dois grandes modelos: a “exclusão dos leprosos” e a “inclusão dos pestíferos”. No primeiro modelo, os indivíduos acometidos pela lepra, durante a Idade Média, eram separados rigorosamente dos demais cidadãos, sendo rejeitados “[...] num mundo exterior, confuso, fora dos muros das cidades, fora dos limites da comunidade.” (FOUCAULT, 2001, p. 54).

No caso da “inclusão dos pestíferos”, os sujeitos afetados pela peste, em vez de sua expulsão do convívio social, passavam a viver em um lugar definido, sem uma ruptura total de contato com outras pessoas, ainda que suas vidas fossem acompanhadas e controladas pelos agentes do poder público.

Nessa analogia, ainda que os modelos apresentados por Foucault não se identifiquem como práticas educacionais, parece-me claro que, antes da criação dos institutos imperiais, as pessoas com necessidades específicas viviam tão segregadas, rejeitadas e excluídas da sociedade quanto os indivíduos envolvidos no modelo da “exclusão dos leprosos”. Em contrapartida, após a criação dos institutos, mesmo estando reclusos, esses indivíduos passaram a ser vistos e acompanhados pelo poder público, tal como no modelo da “inclusão dos pestíferos”, que já não se tratava mais de excluir, mas de “[...] estabelecer, de fixar, de atribuir lugar, de definir presenças, e presenças controladas.” (FOUCAULT, 2001, p. 57).

Desse modo, toda essa “preocupação” em acolher e atribuir, educacionalmente, lugar às pessoas com necessidades específicas, configurou-se como uma estratégia adotada pelo Governo Imperial para agir sobre eles, conduzir suas atitudes e gerenciar os riscos que tais sujeitos poderiam produzir para a vida social. Nas palavras de Lockmann (2016), foi por meio da institucionalização e da reclusão que o corpo do “anormal” foi capturado e, assim, uma série de regulações sobre ele foram produzidas, objetivando com isso o controle de sua conduta e o bom gerenciamento da sociedade.

### **3.2 Educação Especial como processos de integração**

O segundo momento que caracterizarei aqui é denominado de integração, tendo ele forte expressão durante as décadas de 1960 a 1990. Nele, a educação voltada para os sujeitos considerados com deficiência teve como um de seus fundamentos as práticas de distribuição dos corpos pela escola (SARDAGNA, 2009).

Seguindo essa lógica, Selau (2007) afirma que as pessoas com deficiência, no contexto da integração, começaram a ser inseridas no sistema regular de ensino, já que, durante anos, elas foram submetidas a diversas práticas de exclusão social. Na esteira dessa ideia, Thoma e Kraemer (2017) afirmam que, nos processos de integração escolar, objetivava-se encontrar um lugar para que o indivíduo com deficiência, que estava fora do ambiente educacional, tivesse a possibilidade de estudar em classe regular, quando possível, e na escola especial, se imprescindível fosse.

Em se tratando de legislação, essa ideia é visivelmente observada no ano de 1961, quando passa a vigorar no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), a Lei n.º 4.024/61. Nela consta em seu Artigo 88 que “[...] a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (BRASIL, 1961, p. 11).

Uma possível interpretação desse artigo, de acordo com Mazzotta (2005), é de que, quando a educação dos excepcionais (termo utilizado na época) não for possível de ser enquadrada no sistema geral da educação, deverá ser enquadrada em um sistema especial de educação, o que coloca as ações educativas do sistema especial fora do sistema geral de ensino e, sobretudo, reforça o encaminhamento das pessoas com deficiência para as instituições especializadas.

Esse encaminhamento das pessoas com deficiência aos centros especializados também foi reforçado pela LDBEN nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), uma vez que, mesmo definindo em seu artigo 9 o “tratamento especial” aos estudantes que apresentavam deficiência ou superdotação, esse dispositivo legal não chegava a definir ou organizar uma intervenção de ensino capaz de atender, efetivamente, esses discentes (BRASIL, 2008).

Um outro fundamento observado na configuração da Educação Especial como processos de integração é o da normalização. De acordo com Selau (2007), esse fundamento, inicialmente chamado de valorização, pautou-se na defesa da educação, da saúde, da moradia e de todos os serviços possíveis às pessoas com deficiência para que, assim, elas pudessem ter uma vida o “mais normal possível.”

Jurado (2009) nos auxilia na compreensão histórica desse fundamento. Ele afirma que a normalização surgiu na década de 1950 quando Bank Mikkelsen, inspirado nos regulamentos dinamarqueses, utilizou-o para defender a ideia de que os deficientes mentais precisavam levar uma vida o mais próximo possível do “normal”. Ao se estender pela Europa e alcançar os Estados Unidos, esse fundamento ganhou uma definição mais didática:

Normalização é a utilização de meios normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.) para permitir que as condições de vida de uma pessoa (receitas, habitação, serviços de saúde etc) sejam ao menos tão boas quanto as de um cidadão médio, e melhorar ou apoiar na maior medida possível a sua conduta (habilidade, competências etc.), aparência (vestido, asseio etc.) experiências (adaptação, sentimentos, etc.) status e reputação (etiquetas, atitudes etc.). (JURADO, 2009, p. 1-2, tradução nossa)

Em conformidade com esse fundamento, os discursos educacionais voltavam-se para o efetivo controle e vigilância dos corpos daqueles que precisavam ser

esquadrinhados e normalizados, buscando, com isso, entre outras coisas, o ajustamento desse indivíduo na ordem social, assim como o progressivo desaparecimento de sua incapacidade (THOMA; KRAEMER, 2017).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas tinham como foco o desenvolvimento de aprendizagens específicas e de habilidades ligadas à rotina diária. Conforme Thoma e Kraemer (2017), entre as atividades realizadas encontravam-se aquelas relacionadas à vestimenta, à alimentação e à higiene pessoal. Além dessas, buscava-se uma formação produtiva para o trabalho por meio de oficinas ligadas à marcenaria, à arte e à tapeçaria.

Em se tratando de organização institucional em nível nacional, em 3 de julho de 1973, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o primeiro órgão central voltado para expansão e melhoria do atendimento educacional aos excepcionais, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Tal Centro, criado por meio do Decreto n.º 72.425/73, tinha como finalidade propor e planejar ações educacionais para os “[...] deficientes da visão, audição, mentais, físicos, deficiências múltiplas, educandos com problemas de condutas e os superdotados.” (BRASIL, 1973, p. 01). Todavia, na visão de Mazzotta (2005), as ações desse órgão se caracterizavam seguindo uma linha muito mais preventiva, clínica e terapêutica do que educacional, principalmente no que se refere ao encaminhamento desses educandos ao ambiente escolar, já que segundo o autor:

[...] o encaminhamento dos excepcionais fica condicionado a um diagnóstico a ser realizado, sempre que possível, em serviços especializados [...], utilizando procedimentos e instrumentos da área biomédica, psicossocial e pedagógica, que ofereçam garantias de rigor científico e adequabilidade. (MAZZOTTA, 2005, p. 73)

Embora o referido autor tenha essa percepção acerca dessa instituição, considero importante destacar o quanto, em termos legais, ela assumia funções educativas em prol das pessoas com necessidades específicas. Desse modo, cabe observarmos algumas de suas competências, que constavam em seu primeiro Regimento Interno:

[...] estabelecer normas relativas aos [...] métodos, currículos, programas, material de ensino, instalações, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos de acompanhamento e avaliação do desempenho educando excepcional; propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial; promover intercâmbio

com instituições nacionais e estrangeiras e órgãos internacionais, visando ao constante aperfeiçoamento do atendimento aos excepcionais. (MAZZOTTA, 2005, p. 56-57)

No que se refere ao período que vai de 1970 a 1980, conforme Sardagna (2009), as práticas de distribuição dos corpos se tornaram mais evidentes, principalmente com a expansão das “classes especiais”. Esses espaços, segundo Borges, eram destinados “[...] a atender a alunos que, na comparação com aqueles considerados normais, passaram a ser produzidos como anormais.” (BORGES, 2019, p. 26).

Correia (1999) concebe as classes especiais como espaços não promotores da interação educativa, visto que as pessoas com deficiência eram colocadas na mesma escola, porém em espaços físicos separados dos demais estudantes, prevalecendo, dessa forma, uma prática que ele chama de segregacionista.

Em relação aos professores que atuavam nessas classes especiais não havia uma exigência em nível de especialização quanto à sua formação, o que havia era apenas uma recomendação em nível do “sempre que possível.” (MAZZOTTA, 2005, p. 73).

Na Educação Especial como processos de integração, portanto, o deficiente, em razão de sua limitação, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os ditos normais; deveria, dessa forma, permanecer em locais separados e só seria aceito na sociedade aquele que fosse capaz de agir o mais próximo da “normalidade” desejada (ROMERO; SOUZA, 2008).

### **3.3 Em tempo de inclusão como imperativo de Estado, qual o papel da Educação Especial?**

O termo inclusão, segundo Menezes (2017), tem constituído os discursos da educação no Brasil desde o início da década de 1990, principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) e a Conferência Mundial de Educação Especial (ONU, 1994). Desde então, esse vocábulo vindo sendo utilizado como bandeira de luta para anunciar o direito de igualdade no acesso e na permanência escolar de toda e qualquer pessoa, incluindo as com necessidades específicas. As declarações resultantes dessas duas Conferências caminham nessa direção:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (ONU, 1990, p. 4)

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (ONU, 1994 p. 1)

Contudo, no contexto dessa investigação, desprendo-me desse raciocínio que evoca a palavra inclusão como um princípio constitucional e como bandeira de luta em favor de uma “Educação para Todos” e assumo-a, a partir de Veiga-Neto e Lopes (2011), como um conjunto de práticas que subjetivam e que disciplinam os indivíduos a olharem para si e para o outro em busca de um modo de vida que se gesta dentro da organização do Estado neoliberal.

Posto isto, o Brasil, como forma de participar dessa ordem do discurso neoliberal, passou a investir no princípio filosófico e político da inclusão educacional como algo natural necessário e imperativo, ou seja, “[...] como um princípio categórico, que por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com as hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção.” (LOPES *et al.*, 2010, p. 07).

Para Veiga-Neto e Lopes (2011), a inclusão como algo imperativo, por estar vinculada às noções de direitos humanos, de democracia e de cidadania, apresenta-se protegida de toda e qualquer crítica, sendo considerada, via de regra, “[...] como um princípio dado, inquestionável e inatacável.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 127).

É nessa constituição como algo inquestionável, como verdade que se impõe, que Lockmann (2016) acredita que a inclusão como imperativo produz efeitos que afetam nossas vidas, tornando-se assim um princípio que subjetiva nosso modo de ser e agir, regulando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos outras pessoas.

A inclusão escolar no Brasil como imperativo emerge também, segundo Thoma e Kraemer (2017), em razão da forte inclinação neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso que, em seus dois mandatos, ocorridos do ano de 1995 ao ano de 2002, “[...] articulou ações de condução de condutas da população voltadas para as

questões raciais, étnicas, para a educação de pessoas com deficiência, entre outras [...]” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 61).

Para Lopes (2009), dentro da racionalidade neoliberal, determinadas práticas e regras são instituídas pelo Estado a fim de posicionar e manter os cidadãos dentro de uma rede de saberes e de mercado. Nesse sentido, a autora aponta duas regras essenciais que operam dentro do jogo neoliberal. A primeira é manter o cidadão sempre em atividade para que ele não fique de fora das malhas que sustentam o jogo de mercado, buscando, assim, que todos ou a maior parte da população seja beneficiada pelas ações do Estado e do mercado. E a segunda é a de que todo cidadão deve estar incluído, ainda que em diferentes níveis de participação, nas distintas relações que se estabelecem entre o Estado, a população e o mercado. Em outras palavras, “[...] ninguém pode negar-se a estar dentro do mundo globalizado, ainda que seja de uma forma incompleta, ineficiente ou deficiente.” (SKLIAR, 2001, p. 15).

Sustentada, portanto, como algo imperativo e operando sob a lógica do discurso neoliberal, a inclusão escolar no Brasil passou a ser potencializada na forma de políticas públicas, de programas educacionais, de leis, dentre elas a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

Nesses dois documentos, ainda que tenha sido preconizada a igualdade de condições para o acesso e permanência de todo e qualquer discente, fica evidente que os encaminhamentos e as diretrizes neles estabelecidos, no geral, voltaram-se fortemente para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Tanto na Lei nº 9.394/96 quanto no Plano Nacional de Educação destinou-se um capítulo específico para a Educação Especial, entendendo-a como uma modalidade escolar que perpassa pelos diferentes níveis de ensino e, sobretudo, direcionando ações pedagógicas que atendessem as demandas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, conforme demonstra os dois preceitos legais abaixo:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996, p. 25)

8.3 Objetivos e Metas: 16. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício. (BRASIL, 2001, p. 41)

Um outro importante documento que enfatiza a adoção de políticas públicas voltadas para a educação dos estudantes com necessidades especiais dentro do processo de inclusão escolar é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), publicada pelo MEC, por meio da então Secretaria de Educação Especial.

Para Dias (2018), esse documento, ainda que se caracterize dentro de uma lógica pró-inclusiva, atendendo as determinações e movimentos mais gerais dos acordos internacionais em favor de uma educação para todos, tem suas diretrizes educacionais focadas nos educandos com deficiência, dando, assim, um lugar de destaque à Educação Especial.

Uma outra lógica de entendimento das políticas de inclusão escolar é concebida a partir do que Foucault (2008a) chamou de governamentalidade. Para ele, estudar a noção de governamentalidade, no fim das contas, é abordar o problema do Estado e da população. É entender a, grosso modo, que essa noção se refere a um conjunto de táticas e procedimentos utilizados pelo Estado para dirigir a conduta da população.

Dentro dessa configuração, busca-se, então, tornar todos os sujeitos considerados excluídos, dentre eles os deficientes, “[...] fontes de investimento do Estado para que, além de produtores, sejam também consumidores dos mais variados produtos: da informação, das inovações tecnológicas, das ideias e do mercado cultural, entre outros.” (THOMA; KRAEMER, 2017, p. 79).

Nessa perspectiva de governo, há, segundo Menezes (2011), um caminho ideal de vida a ser seguido, sendo que os indivíduos vão sendo disciplinados a atingi-lo, essencialmente por meio da maquinaria escolar<sup>6</sup>. E, na hipótese de isso não acontecer, tais sujeitos são “[...] identificados, segregados, submetidos a processos corretivos e, se possível, incluídos novamente nas redes sociais.” (MENEZES, 2011, p. 138).

---

<sup>6</sup> Termo que Menezes (2011) toma emprestado de Varela e Alvarez-Uria (1992) para se referir à escola como um conjunto de máquinas do Estado que operam sobre os indivíduos com vistas a discipliná-los.

Desse modo, o Estado neoliberal, permeado pela lógica da inclusão como algo imperativo, acaba por controlar e subjetivar uma multiplicidade de sujeitos, sobretudo os educandos com necessidades específicas, dado que, como já dito, os encaminhamentos e as diretrizes empreendidas na política de inclusão escolar direcionam-se vigorosamente aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Assim, a Educação Especial, por ser foco da maior parte das políticas e diretrizes voltadas para a inclusão escolar, acaba por assumir dois importantes papéis dentro dessa racionalidade de inclusão como imperativo e como governo dos sujeitos. Um deles é servir de instrumento para a manutenção e controle excessivo dos sujeitos por parte do Estado; e o outro, de atuar como potência, interpondo-se a esse controle e criando, assim, o que Pagni (2019) chama de “linhas de fuga.”

Dito nas palavras de Borges (2019), a Educação Especial, dentro da ordem discursiva instituída pelo imperativo de Estado e pelo governo dos sujeitos, pode servir como uma rede de captura, tornando as pessoas com deficiência alvo de práticas corretivas e homogeneizadoras, o que reforça a marca da normalidade humana. Contudo, a Educação Especial pode, ainda, conforme Pagni (2019), resistir a tal captura, criando outros modos de atuações mais livres, nos quais se potencialize a vida dessas pessoas, respeitando suas singularidades e diferenças, ao invés de esvaziá-la.

É por meio dessa possibilidade de reagir a tal domínio em busca de modos de existência mais livres, que acredito que os cursos de formação de professores podem desenvolver práticas de resistência para dar conta da inclusão como imperativo de Estado. Inclusão essa que marca a distinção entre normalidade e anormalidade e que, pelos efeitos da modernidade, classifica e enquadra incessantemente “[...] tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno.” (LOPES *et al.*, 2010, p. 09).

É nesse sentido, portanto, que no próximo capítulo tensiono as discussões em torno da formação docente, buscando com isso problematizar as possibilidades dessa formação resistir aos discursos e aos modelos homogeneizadores da escola, que persistentemente concebem a pessoa com necessidades específicas como um sujeito a ser normalizado e corrigido.

#### **4 A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM BUSCA DE MODOS DE EXISTÊNCIA E ATUAÇÕES MAIS LIVRES**

Antes de iniciar as discussões quanto à formação docente, principalmente no âmbito da Educação Especial, acredito ser importante tentarmos entender como os saberes que servem de base ao fazer docente são construídos e, principalmente, como eles constituem e subjetivam esse professor, já que, muitas vezes, somos levados a acreditar que a formação docente é resultado, exclusivamente, do conjunto de saberes “recebidos” das instituições de formação de professores, como as faculdades e as universidades.

Desse modo, cabem aqui algumas reflexões, pautadas nas perspectivas teóricas de Tardif (2018), na tentativa de entender a natureza dos saberes docentes e os efeitos deles na atuação desse profissional. Sendo assim, utilizo como disparador para provocar essas reflexões o seguinte fragmento teórico:

Um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (TARDIF, 2018, p. 12-13)

O excerto acima tem como base a ideia de que o saber docente é constituído por meio da relação entre os aspectos individuais e sociais, ou seja, o saber do professor se manifesta tanto pelo movimento do pensamento individual, pela subjetividade, pela sua própria atividade cognitiva quanto pelas experiências sociais que ele vive na universidade, na escola, no grupo de professores e na própria relação com os educandos.

Um segundo entendimento extraído do referido trecho teórico é de que o saber docente é plural e compósito, já que cada professor é permeado por um contexto de história de vida e por experiências sociais provenientes de fontes variadas e, muito provavelmente, de naturezas diferentes, o que torna o saber de cada docente único e singular.

Uma terceira percepção acerca do fragmento referenciado é de que a constituição do saber docente é ancorada, fortemente, na relação do professor com o outro, especialmente esse outro coletivo, representado pelo grupo de professores, grupo de estudantes ou mesmo um grupo de instituições, como a escola e a universidade. Dito de outra forma, o saber do professor é permeado por uma rede de

interações com outras pessoas, num contexto em que o elemento humano é determinante e no qual os diversos canais de comunicação, como os símbolos, os sentimentos, as atitudes são imprescindíveis.

Em suma, as reflexões de Tardif (2018) até aqui aventadas evidenciam que a formação docente é resultado da confluência de saberes oriundos de fontes e naturezas diversas, assentada em transações constantes entre o que o professor é e o que ele faz. Entretanto, levando em consideração o objetivo geral desta pesquisa, direcionarei o foco das discussões, a partir daqui, para os saberes oriundos da formação acadêmica, ou seja, para o conjunto de saberes ofertados aos licenciandos durante sua formação universitária e, mais especificamente, para a formação universitária do curso de Licenciatura em Pedagogia, já que esse foi o curso que investiguei.

Não busco com isso desconsiderar as outras fontes e naturezas que constituem o professor, tampouco apresentar a formação acadêmica, conhecida como formação inicial (LIBÂNEO, 2001; IMBERNÓN, 2006; FERREIRA, 2014), como a primeira ou a grande responsável pelo processo formativo docente. Minha intenção, aqui, é trazer alguns tensionamentos sobre essa fonte formativa, especialmente no que se refere à Educação Especial, tentando, com isso, problematizar os saberes e os discursos que norteiam essa formação, assim como as possibilidades de esta resistir às forças que, insistentemente, tentam normalizar os estudantes com necessidades específicas.

Nessa perspectiva, inicio os tensionamentos sobre a formação inicial no que tange à Educação Especial, instigado, sobretudo, pelas angústias e aflições que percebo de alguns colegas professores quando estes se deparam com discentes público-alvo da Educação Especial em suas salas de aula. É frequente, quando isso acontece, eles se autointitularem despreparados para lidar com esses estudantes sob a justificativa de que tal preparação foi inexistente ou deficitária, durante sua formação inicial.

Para os professores que “se formaram” antes da inclusão como imperativo de Estado, a justificativa tem certo fundamento, pois, nesse período, não havia preceitos legais que exigissem por parte dos cursos de licenciatura uma formação voltada para os estudantes com necessidades educacionais específicas. No entanto, a partir de 1996, a LDBEN 9.394/96, em seu artigo 59, determinou que os discentes com

deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação fossem atendidos por:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 20)

Tal exigência levou o próprio MEC, principalmente por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), a instituir diversas diretrizes direcionadas para a formação docente em relação aos estudantes da Educação Especial. Dentre essas regulamentações, cito a Resolução Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que define que as instituições de nível superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para o acolhimento e trato à diversidade, contemplando, assim, os conhecimentos sobre as especificidades dos indivíduos com necessidades educacionais especiais.

Um outro documento legal que estabelece novas diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial de professores é a Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002b). Nela, é exigida a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como parte integrante do currículo, determinando, dessa maneira, que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Para o curso de Licenciatura em Pedagogia, em específico, é também exigido, por meio da Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, que os seus egressos sejam aptos a:

V – Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; e  
X – Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006b, p. 2)

Ainda que tais diretrizes e encaminhamentos legais tenham assegurado importantes avanços aos cursos de formação inicial e, por mais que o resultado disso pudesse garantir uma “boa formação” docente, a angústia dos professores que se sentem despreparados, segundo Baptista (2017), não acabaria. Para esse pesquisador, longe de dizer que não precisamos estudar e conhecer mais sobre os assuntos relacionados à Educação Especial, fica a questão de como seria possível ao

professor antecipar o que fazer diante de cada estudante, de cada sujeito, antes de conhecê-lo.

Essa premissa de conhecer o estudante antes de se posicionar sobre ele é, também, defendida por Skliar (2001), quando ele pondera que mais do que estar preparado e antecipado para o que virá, o professor deve estar disponível para receber quem quer que seja, bem como ser responsável por este alguém, independentemente de sua raça, língua, religião. Para esse autor, a ideia de disponibilidade e de responsabilidade é claramente um dever ético do professor diante de um discente que ele não conhece.

Logo, parece-me concebível que, tanto na ideia de Baptista (2017) quanto na de Skliar (2001), possíveis linhas de fuga foram pensadas para resistirmos ao ritual pensamento de que o professor deve “estar preparado” para lidar com qualquer estudante.

Reagir a esse pensamento, sem obviamente desconsiderar a formação inicial, abre a possibilidade de o professor conhecer o educando, de valorizar suas diferenças e respeitar suas singularidades. Abre, ainda, a possibilidade de produzir outros modos de exercer a docência, pois, de acordo com Gallo (2001, p. 23), “[...] educar para a singularidade significa lançar nossos dados sobre outras mesas, jogar outros jogos de poder, nos quais nossos papéis são outros.”

Educar para a singularidade pode representar, ainda, um movimento de resistência frente aos currículos que são delineados para atender aos interesses do sistema neoliberal, uma vez que, conforme Aquino (2007), nesse sistema os indivíduos são assujeitados, normalizados e padronizados por meio da aplicação sistemática de certas técnicas, como a vigilância, a punição e a combinação de ambas.

Em suma, na sociedade neoliberal, os corpos dos indivíduos são subjetivados pelas instituições sociais; sendo a escola moderna, de acordo com Veiga-Neto (2001), a instituição que mais ampla e profundamente opera na captura desses cidadãos, ensinando-lhes a pensar disciplinarmente e a agir dentro de uma lógica que, frequentemente, reforça a marca da normalidade humana.

Um currículo, portanto, que segue essa racionalidade impõe um patamar a ser atingido, uma produtividade a ser alcançada, dita o que é certo e o que é errado, o que é verdadeiro e o que é falso, normal e anormal e, sobretudo, desconsidera as

singularidades e as diferenças dos sujeitos que não se enquadram na ordem do natural, do perfeito e do ideal a ser seguido.

Para Pagni (2019), no caso dos educandos ditos especiais, a captura desses indivíduos por parte da escola é ainda mais radical, já que uma série de dispositivos é elaborada para minimizar os efeitos de suas vidas (consideradas anômalas). Tenta-se, dessa forma, reduzir a diferenciação desses estudantes em relação aos demais e, assim, criar um campo de regularidade padrão no desenvolvimento e ritmo de aprendizagem de todos os educandos.

Ainda segundo esse autor, nesse ciclo sem fim pela busca da normatividade, a maioria dos atores envolvidos na educação (gestores, professores, pais de alunos) e os próprios cursos de formação de professores acabam mobilizando múltiplos esforços para regular as condutas individuais daqueles que se encontram além ou aquém da suposta normalidade. Pretende-se, com isso, qualificar esses sujeitos, tornando-os produtivos ou transformando-os em “sujeitos de mercado” (HATTGE, 2009, p.134), tal como tem sido a estratégia política neoliberal.

Nessa habitual investida, a escola, os docentes e os cursos de formação de professores, por estarem aprisionados pela lógica da normatividade, pela racionalidade neoliberal e pelos próprios discursos da inclusão escolar como imperativo de Estado, acabam, muitas vezes, sendo subjetivados a deformar e esvaziar o modo de ser dos educandos ditos especiais. Confirma-se, assim, que para esses estudantes “[...] as políticas de inclusão procuram, por um lado, torná-los presentes no que se refere às condições de capacitação e às potencialidades e, por outro lado, fazê-los invisíveis em suas diferenças e calar-se em relação as suas resistências [...]” (PAGNI, 2019, p. 19).

Tão grande é esse aprisionamento, que muitos dos próprios profissionais especializados no atendimento educacional desses estudantes também reforçam a busca pelas correções que acompanham os padrões de normalidade desejados (PAGNI, 2019). Tais especialistas forçam, por exemplo, um educando com Transtorno do Espectro Autista a olhar nos olhos das outras pessoas quando fala, a pronunciar perfeitamente as palavras, a usar adequadamente a colher durante o lanche, a não tirar os sapatos na escola e a interagir, a todo instante, com as demais crianças da sala de aula, mesmo que as suas limitações e os seus comprometimentos, resultantes de seu transtorno, impeçam-no de executar tais tarefas.

Nesse contexto, pensar a formação inicial dos professores tentando se libertar das amarras desse aprisionamento pode representar uma “[...] força de resistência em busca de modos de existência e atuações mais livres” (PAGNI, 2019, p.12), através da qual a universidade, como espaço privilegiado que é na produção da subjetividade docente, desempenharia um importante sentido político frente ao sentimento de “despreparo” por parte dos professores, assim como ao numeroso contingente de educandos com necessidades específicas que adentram os espaços escolares e que, obstinadamente, são tratados como anômalos.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa, conforme Minayo (2015), ocupa lugar de centralidade no interior das produções científicas, devendo constituir-se como instrumento coerente, compreensível, bem elaborado, mas que, ainda assim, não expressará, de forma conclusiva e definitiva, a realidade investigada, afinal, “[...] o campo científico, apesar de sua normatividade, é permeado por conflitos e contradições.” (MINAYO, 2015, p. 10). Isto posto, apresento neste capítulo os procedimentos metodológicos que adotei para a realização desta pesquisa: a sua caracterização, o seu *lócus*, os sujeitos envolvidos, os instrumentos técnicos utilizados para a produção de dados, assim como o método de análise empregado.

### 5.1 Caracterização da pesquisa

Do ponto de vista de sua abordagem, esta foi uma pesquisa que valorizou os fundamentos da natureza qualitativa, já que se voltou para o “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes” (MINAYO, 2015, p. 20) concernentes à realidade que investiguei. Realidade essa que não se mostrou visível e que precisou ser interpretada e exposta, inicialmente, pelos próprios sujeitos da pesquisa e, em seguida, por um processo compreensivo e interpretativo do contexto analisado.

No que se refere a sua tipologia, este estudo se aproximou das propostas metodológicas do estudo de caso, que, em conformidade com Yin (2015), trata-se de um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, usando para isso as várias evidências possíveis, mesmo que as relações entre o fenômeno e o contexto não estejam claramente definidas. Nas palavras desse autor, o estudo de caso, portanto:

[...] permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (YIN, 2015, p. 04)

Nessa mesma linha de raciocínio, Gil (2019) acredita que o estudo de caso tem como finalidade investigar situações reais da vida cujos limites não estão

nitidamente definidos, descrevendo a situação do contexto em que está sendo feito o estudo e explicando, expandindo ou generalizando proposições teóricas acerca do fenômeno investigado.

## 5.2 *Lócus* da pesquisa

O *lócus* de investigação foi a Universidade do Estado do Amapá, instituição pública de educação superior sem fins lucrativos, organizada sob a forma de autarquia, com sede e foro na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá.

A UEAP foi criada através da Lei de nº 0969, de 31 de março de 2006 (UEAP, 2006a) e instituída pela Lei nº 0996 de 31 de maio de 2006 (UEAP, 2006b), tendo, portanto, 14 (quatorze) anos de funcionamento. É uma instituição que obedece ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Vinculada à Secretária de Estado da Ciência e Tecnologia (SETEC), essa instituição educacional tem como uma de suas finalidades, conforme o seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2018/2020 (UEAP, 2017, p. 16):

I Promover a educação superior, desenvolvendo o conhecimento universal, com especial atenção para o Estado do Amapá e para a Amazônia, por intermédio de cursos de graduação e de pós-graduação, assim como de ações especiais, de forma a expandir o conhecimento e a cultura em todo o território do Estado do Amapá, concorrendo para a implementação das finalidades gerais da educação superior, previstas no artigo 43 da Lei Federal n.º 9394/1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

Em consonância com essa finalidade, a UEAP oferta, atualmente, 12 (doze) cursos de graduação, divididos em bacharelado, tecnologia e licenciatura, dos quais 5 (cinco) são da área das engenharias, 6 (seis) do campo das licenciaturas e 1 (um) tecnológico, distribuídos nos turnos diurno e noturno.

No que se refere ao curso de Licenciatura em Pedagogia, curso alvo desta investigação, consta em seu Projeto Pedagógico (UEAP, 2009), que ele nasceu do compromisso e da responsabilidade em investir na educação e na formação de professores, contribuindo, assim, para o fortalecimento da rede básica de ensino do Estado do Amapá.

Nesse sentido, desde a criação da UEAP, o referido curso desenvolve-se na perspectiva de formar profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas atividades de gestão pedagógica e em espaços não escolares (UEAP, 2009), amparado pela base legal do

Parecer nº 05/2005 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 do CNE/CP, assim como pelo Art. 64 da Lei nº 9.394/96.

Apresento abaixo a imagem da fachada frontal da instituição, avistada da Avenida Presidente Vargas, no bairro Central da cidade de Macapá.

Figura 1 – Fachada frontal da UEAP



Fonte: <https://bacabanews.wordpress.com/2015/03/17/ueap-abre-concurso-para-contratar-professores-temporarios/>

### 5.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos selecionados para esta pesquisa foram 3 (três) egressos do curso de Pedagogia da mencionada instituição. Um dos critérios para essa seleção foi o fato destes estarem atuando profissionalmente na docência, tendo pelo menos 1 (um)

educando público-alvo da Educação Especial, já que um dos objetivos da pesquisa foi o de discutir os efeitos da formação da UEAP nas práticas de ensino dos egressos.

Destaco que vislumbrei os egressos que atuam na docência como sujeitos da pesquisa tendo em vista que no ano de 2019 a Prefeitura Municipal de Macapá (PMM) realizou concurso público efetivo para professores do 1º ao 5º ano, convocando, a partir de fevereiro de 2019, vários acadêmicos e egressos do curso de Pedagogia da UEAP.

Ciente desse acontecido, realizei, no mês de agosto de 2019, uma pré-seleção desses sujeitos e, ao entrar em contato via celular<sup>7</sup>, eles demonstraram interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, bem como informaram-me, entre outras coisas, a quantidade e o tipo de necessidade específica dos discentes que compõem suas turmas, conforme mostra o quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Egressos pré-selecionados para a pesquisa

Egressos	Início e término do curso	Ano escolar que atua	Quantidade de discentes público-alvo da Educação Especial	Necessidades Específicas
Egresso 1	2011 a 2017	3º ano	2	Deficiência Física e Deficiência Intelectual
Egresso 2	2014 a 2017	1º e 2º período	2	Transtorno do Espectro Autista (TEA) e microcefalia
Egresso 3	2014 a 2017	1º ano	2	Transtorno do Espectro Autista

Fonte: elaborado pelo pesquisador/2019

<sup>7</sup> O contato telefônico dos acadêmicos aprovados no concurso público municipal de Macapá foi disponibilizado pela Coordenação do Curso de Pedagogia da UEAP.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, submeti o termo de concordância à Reitoria da UEAP (apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos egressos a serem entrevistados (apêndice B). Nestes documentos, evidencio a relevância social dessa investigação, seus objetivos, os instrumentos técnicos utilizados para a produção de dados e, no caso do TCLE, garanto a confidencialidade da identificação dos participantes da pesquisa. Desse modo, ao analisar os dados produzidos, nomeei, ficticiamente, os egressos como egresso 1, egresso 2 e egresso 3.

#### **5.4 Instrumentos Técnicos**

Com o propósito de investigar os processos de formação ofertados pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da UEAP no que se refere à Educação Especial, utilizei dois instrumentos técnicos para a produção de dados: a entrevista semiestruturada com os egressos do curso de Pedagogia e a análise documental do Projeto Pedagógico do aludido curso.

No que se refere à entrevista semiestruturada, Triviños (1987) a considera como um dos principais instrumentos para realizar a coleta de dados de muitas pesquisas qualitativas, pois, ao mesmo tempo que ela prestigia a presença do pesquisador, oferece as condições possíveis para que os sujeitos entrevistados se sintam livres e espontâneos para participar da pesquisa e enriquecer, dessa maneira, não somente a descrição do fenômeno estudado, mas também a compreensão e explicação de sua totalidade.

Ainda segundo esse mesmo autor, a entrevista semiestruturada tem como base perguntas básicas, sustentadas em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, sendo que, ao passo que as respostas a essas questões vão sendo obtidas, novas hipóteses poderão surgir, originando, por sua vez, novos questionamentos.

Para Duarte (2004), uma boa entrevista semiestruturada exige que o pesquisador tenha bem definidos os objetivos da pesquisa; conheça, com certa profundidade, o contexto analisado; ensaie e esteja seguro do roteiro de entrevista; tenha autoconfiança e pratique, durante a entrevista, um certo nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos da investigação.

Atento a essas orientações e levando em conta as recomendações de prevenção à COVID-19<sup>8</sup>, resolvi realizar a entrevista semiestruturada (apêndice C) na modalidade a distância, utilizando, para isso, a ferramenta WhatsApp.

A escolha por essa ferramenta se deu pelo fato que, ao testar os dois recursos virtuais síncronos, o meet e o Skype, percebi que não seria possível estabelecer uma boa conexão de internet juntos aos sujeitos da pesquisa, já que dois deles estavam, em virtude do estado de exceção e isolamento social gerado pela COVID-19, habitando em municípios distantes da capital amapaense.

Em vista disso, tais entrevistas ocorreram de forma individualizada, respeitando o dia e horário escolhido pelos próprios entrevistados. Ao término de cada entrevista, que teve duração média de uma hora, realizei de imediato a transcrição fidedigna das mesmas, mantendo, inclusive, os vícios de linguagem, as palavras excessivamente regionais, as repetições e as falas incompletas.

O segundo instrumento técnico, a análise documental, foi adotado em razão de que um dos objetivos específicos dessa pesquisa tratava de analisar as práticas discursivas presentes no PPC do curso de Pedagogia da UEAP no que se refere à Educação Especial.

Acerca do uso de documentos em estudos de caso, Yin (2015) afirma que eles desempenham importante papel nesse tipo de investigação, já que podem consolidar as evidências de outras fontes, assim como permitir a produção de outras inferências. No entanto, segundo ele, tais inferências devem ser vistas pelo pesquisador, unicamente, como indicativos dignos de serem investigados, não como comprovações definitivas da realidade, visto que, mais tarde, elas podem se revelar como “falsas pistas.”

Essa orientação de Yin para com a atenção que o investigador deve dispensar às inferências dos documentos que analisa também se assenta no fato de que, para

---

<sup>8</sup> Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2019), a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.

ele, muitas pessoas acabam depositando excessiva confiança nesses documentos, esquecendo que eles foram redigidos com uma finalidade e para um público específico, o que acaba se diferenciando, muitas vezes, dos propósitos relacionados ao estudo do pesquisador.

## 5.5 Análise de dados

Os dados produzidos nesta pesquisa, em razão de objetivarem investigar os discursos produzidos concernentes à Educação Especial na formação ofertada pelo curso de Pedagogia da UEAP, foram analisados à luz das teorizações foucaultianas do discurso, o que significou, antes de mais nada, “[...] recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas.” (FISCHER, 2001, p. 198).

Nesse sentido, como primeira tarefa para problematizar com os discursos que surgiram nessa investigação, tentei, conforme orientação de Fischer (2001), desvencilhar-me da simplória percepção de que os discursos são apenas um conjunto de signos e significantes relacionados a determinados conteúdos, geralmente, dissimulados, distorcidos, ocultos, cheios de intencionalidades e de onde a verdade pudesse dali ser recuperada.

Para além desse conjunto de signos, busquei analisar os discursos presentes no PPC do curso de Pedagogia e nas entrevistas juntos aos egressos, desfazendo “[...] os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas [...]”, bem como destacando “[...] um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 55).

Assim como no livro “A arqueologia do saber”, onde Foucault (2008b) acredita que a história mudou sua posição acerca do documento, deixando de interpretá-lo como se ele (o documento) dissesse toda a verdade sobre a história, acredito que na análise dos discursos excedi o rastro decifrável das palavras, deixando aparecer nesses discursos sua complexidade, seus enunciados, suas inferências e o conjunto de relações pertencentes ao seu interior, uma vez que “[...] analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas, muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos.” (FISCHER, 2001, p. 199).

Ainda assim, não busquei com isso encontrar uma solução definitiva para as problemáticas da Educação Especial, mesmo porque isso correria na contramão da

perspectiva foucaultiana e ao adotá-la, conforme Veiga-Neto (2005), não devo me preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros, não devo me prender ao pensamento de uma atividade puramente racional, mas sim me perguntar e examinar como as coisas funcionam e acontecem, buscando, assim, experimentar alternativas de forma que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras.

Acredito, portanto, que nessas análises não recuperei grandes verdades e, tampouco, grandes descobertas, pois, assim como Hattge (2014), desconfio de que haja uma grande verdade a ser descoberta pela pesquisa, sobretudo uma que possa nos libertar do aprisionamento e das amarras de nossa sociedade opressora.

Ainda assim, creio que o movimento do pensamento aqui desenvolvido pode impulsionar muitas outras inquietações, problematizações e análises acerca da Educação Especial, pois “[...] à medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito. Mas, ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 31).

Diante disso, apresento a seguir a análise dos dados aqui produzidos.

## **6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Com o objetivo geral de investigar as práticas discursivas acerca da Educação Especial na formação docente em Pedagogia da UEAP, divido este capítulo em três partes. Na primeira, analiso os discursos sobre a Educação Especial presentes no PPC de Pedagogia da UEAP, buscando, com isso, atender o primeiro objetivo específico da pesquisa. Problematizo, na segunda parte, as enunciações acerca da Educação Especial dos egressos do curso em tela, vislumbrando, dessa forma, o segundo objetivo específico do estudo. E discuto, na terceira parte, os efeitos da formação da UEAP na prática de ensino dos egressos, o que constitui o terceiro objetivo específico dessa investigação.

Ao longo desses três momentos, situo-me no campo dos estudos foucaultianos em educação e utilizo a noção de subjetivação para analisar as práticas discursivas da Educação Especial presentes na formação do curso de Pedagogia da UEAP.

### **6.1 O PPC de Pedagogia da UEAP e a produção da subjetividade inclusiva**

Na UEAP vigoram, atualmente, dois PPCs de Pedagogia. O primeiro que foi implementado no ano de 2009 (UEAP, 2009) e o segundo no ano de 2020 (UEAP, 2019).

Apesar disso, considerarei apenas o primeiro PPC para compor a análise de dados desse estudo, já que não há egressos que estiveram regidos pelo segundo PPC e um dos objetivos específicos da pesquisa é, justamente, problematizar os efeitos da formação da UEAP na prática de ensino dos egressos.

Como movimento inicial para analisar esse PPC, fiz uma primeira leitura para compreendê-lo de forma geral. Por meio dessa leitura, constatei que o documento possui 158 (cento e cinquenta e oito) páginas e é composto por 12 (doze) capítulos, os quais trazem informações gerais sobre o curso, sua estrutura curricular e as diretrizes organizacionais que orientam suas atividades pedagógicas.

Após esse primeiro movimento, realizei uma nova leitura, utilizando, para isso, a ferramenta “procurar”, pertencente ao formato de arquivo que se encontra o PPC, isto é, o formato PDF. Por meio dessa ferramenta, busquei pela expressão “Educação Especial” e pelo vocábulo “inclusão”, onde encontrei 19 (dezenove) menções à expressão “Educação Especial” e 9 (nove) à palavra “inclusão.”

Mesmo se tratando de uma análise relacionada aos discursos da Educação Especial, achei pertinente realizar a busca pelo vocábulo “inclusão”, uma vez que, na escrita dessa dissertação, evidencio o lugar da Educação Especial dentro da racionalidade de inclusão como imperativo de Estado. Contudo, ao analisar o uso desse vocábulo no contexto do aludido documento, percebi que esse termo é encontrado, predominantemente, nas bibliografias complementares das disciplinas do curso, sendo vinculado, persistentemente, aos estudantes público-alvo da Educação Especial:

GAI, Daniele Noal; NAUJORKS, Maria Inês. **Inclusão**: contribuições da teoria sociointeracionista à **inclusão** escolar de pessoas com deficiência. Centro de Educação, Revista Eletrônica Educação Especial. n. 2. v. 31. Abril, 2006. (UEAP, 2009, p.45, grifo nosso).

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. Saberes e Práticas da **Inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. (UEAP, 2009, p.61, grifo nosso).

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. Saberes e Práticas da **Inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2004c. (UEAP, 2009, p.61, grifo nosso).

\_\_\_\_\_. MEC/SEESP. Saberes e Práticas da **Inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização: surdo (UEAP, 2009, p.61, grifo nosso).

Diante dessas duas percepções, é possível dizer que o vocábulo “inclusão”, no documento analisado, é assumido dentro de uma “concepção reducionista” (AGAPITO; RIBEIRO, 2017, p. 9), uma vez que, ao estar inseparavelmente vinculado aos alunos com necessidades específicas, acaba por não representar a ampliação do conceito de inclusão.

Ademais, conforme a ementa abaixo, o uso do referido termo aparece colado às noções de direitos humanos, democracia e cidadania, o que, de certo modo, vai de encontro ao entendimento de inclusão que tenho assumido nessa dissertação.

EMENTA: Processos de **inclusão** e exclusão educacional no Brasil. [...] A **inclusão** enquanto direito humano e constitucional. (UEAP, 2009, p. 56, grifo nosso).

Posto isto, analiso agora os diferentes discursos que circulam sobre a Educação Especial nesse documento, buscando explorá-los ao máximo e, deixando

assim, conforme Fischer (2001), aparecer a complexidade, a produção histórica, política e as próprias relações que estão vivas nos discursos.

A primeira menção da expressão “Educação Especial” no PPC de Pedagogia da UEAP refere-se ao nome da disciplina “Prática Pedagógica III: enfoque na **educação especial** na perspectiva da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental” (UEAP, 2009, p. 21, grifo nosso). O nome dessa disciplina é visualizado mais três vezes ao longo do documento (UEAP, 2009, p. 23, 60, 100).

Esta disciplina, segundo a matriz curricular do curso, é ofertada no 4º semestre e tem duração de 60 horas. Ela é compreendida como um componente curricular de articulação entre os estudos sistematizados e a prática educativa, servindo de instrumento de inserção e integração dos estudantes com a realidade e dinâmica da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Na bibliografia de referência da aludida disciplina consta, entre as seis bibliografias básicas, duas citações da expressão “Educação Especial”:

JESUS, Saul Neves de. MARTINS, Maria Helena. Práticas educativas para a construção de uma Escola Inclusiva. Cadernos de **Educação Especial**/ Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação Departamento de Educação Especial. LAPEDOC. Vol. 2. Santa Maria, 2001. UEAP, 2009, p. 60, grifo nosso).

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Prática Pedagógica na **Educação Especial**. 4. ed. São Paulo. Autores Associados.2008. (UEAP, 2009, p. 60, grifo nosso).

Ao ler o artigo “Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva”, notei que o conceito de inclusão ganha destaque, sendo defendido pelos autores como “[...] princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem exceção, têm direito [...]” (JESUS; MARTINS, 2001, p. 1). Nesse sentido, eles sugerem medidas práticas de como a escola, os professores e os pais devem atuar para tornar esse princípio exequível.

Diante disso, percebi que os enunciados que circulam nesse documento assumem o princípio filosófico e político da inclusão educacional como algo natural e imperativo, demandando esforço e colaboração de todos para a sua concretização, tal como indica o excerto do mencionado artigo:

Acreditamos que a Escola Inclusiva não é uma utopia, mas é necessário que os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar. (JESUS; MARTINS, 2001, p. 7).

Outrossim, ao ler o livro “Prática Pedagógica na Educação Especial”, constatei que Padilha (2008), ao apresentar reflexões sobre o desenvolvimento histórico, cultural e simbólico da pessoa com deficiência, também acredita na necessidade dos profissionais da educação, da família e da sociedade assumirem a responsabilidade na promoção das condições de desenvolvimento e aprendizado dos deficientes mentais.

Diante dessas duas constatações, ainda que delicadas por incorrer em uma provável simplificação da realidade, é possível dizer que as práticas discursivas presentes nessa disciplina produzem subjetividades nas quais os acadêmicos do curso de Pedagogia da UEAP são interpelados pelo imperativo da inclusão e posicionados como agentes responsáveis pela defesa e promoção do paradigma educacional inclusivo.

Na esteira dessa ideia, Menezes (2011) acredita que temos sido produzidos como subjetividades a fim de alcançarmos as condições de inclusão dentro da trama econômica neoliberal. Nesse contexto, determinadas habilidades e competências, como a autonomia e o autoinvestimento, nos são exigidas para a manutenção da seguridade de todos. Segundo a autora, aqueles que não desenvolvem essas capacidades “[...] se constituem como ameaça à manutenção do sistema capitalista e, portanto, passam a ser uma ameaça à vida da população, do Estado e das relações que esse Estado estabelece em âmbito internacional.” (MENEZES, 2011, p. 172).

Essa produção de subjetividade, nomeada por Menezes (2011) como subjetividade inclusiva, é também assumida nos enunciados da ementa de outra disciplina do curso de Pedagogia da UEAP, a denominada “Educação Inclusiva”. Ademais, duas outras menções à expressão “Educação Especial” foram encontradas nesse enunciado:

EMENTA: Fundamentos da **Educação Especial** na perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos históricos, teóricos, políticos e legais pertinentes à constituição desta modalidade enquanto área de atuação. Principais paradigmas da **Educação Especial** e seus desafios junto às famílias e à comunidade. (UEAP, 2009, p.45, grifo nosso).

Nessa ementa, como se pode notar, a emergência e a constituição da Educação Especial são fundamentadas por meio dos aspectos históricos, teóricos, políticos e legais pertinentes. Isso demonstra que a inclusão dos alunos ditos especiais não é retratada, simplesmente, por meio dos enunciados de artigos e livros

(como os visualizados na disciplina Prática Pedagógica III), mas, sobretudo, pela própria legislação que a consolida.

Em face dessa legalidade, as práticas discursivas produzidas em torno da inclusão assumem, nessa disciplina, um certo tom de obrigação, o que faz com que a inclusão, pelo seu caráter de imposição, obrigue “[...] que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela recusar” (LOPES, RECH, 2013, p. 212). Dessa forma, suponho que, de algum modo, os acadêmicos da UEAP são subjetivados a assumirem para si o princípio da inclusão como necessário para o bem comum, comprometendo-se, assim, com a concretização de uma prática pedagógica que contemple todos os discentes.

Nessa mesma disciplina, outras três menções do termo “Educação Especial” são observadas em sua bibliografia básica:

BEYER, Hugo Otto. Porque Lev Vygotsky se propõe a uma Educação Inclusiva? Centro de Educação, Revista Eletrônica **Educação Especial**. n. 26. Rio Grande Sul: Set, 2005. (UEAP, 2009, p. 45, grifo nosso).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de **Educação Especial**. Diretrizes Nacionais para a **Educação Especial** na Educação Básica. 2. ed. 2002. (UEAP, 2009, p. 45, grifo nosso).

Ao analisar o artigo “Porque Lev Vygotsky se propõe a uma educação inclusiva”, percebi que Beyer (2005) ampara-se no pensamento vygotskyano para destacar que não é possível haver desenvolvimento da linguagem e do pensamento sem que haja qualidade nas interações interpsicológicas. Daí, segundo esse autor, o sentido pleno do projeto de inclusão escolar estar voltado para os alunos com necessidades especiais, posto que eles, historicamente, vivem situações de isolamento social.

Nesse artigo, suspeito que o aluno com necessidades específicas é identificado nas suas dificuldades de interação, sem antes chegar na escola. A esse aluno coube o juízo em torno do comprometimento de sua linguagem e pensamento, sem que antes o professor o conhecesse. Infelizmente, conforme Oliveira e Weschenfelder (2017, p. 88), essas têm sido “[...] as práticas mais comuns na escola contemporânea [...]”, práticas essas que “[...] procuram, o mais rapidamente possível, identificar a diferença e produzir um modo específico de trabalhar com ela para minimizá-la.”

Com relação às “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (2002c), percebi, durante a leitura do documento, inúmeras narrativas que

regulam e definem as práticas de inclusão voltadas para os alunos com necessidades específicas nos sistemas regulares de ensino. Dentre elas, cito as seguintes:

Os sistemas escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. (BRASIL, 2001, p. 29).

Para assegurar a acessibilidade, os sistemas de ensino devem prover as escolas dos recursos humanos e materiais necessários. (BRASIL, 2001, p. 37).

As escolas, portanto, devem adotar procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamento para alternativas educacionais que concorram para ampliar as possibilidades de inclusão social e produtiva dessa pessoa. (BRASIL, 2001, p. 59).

Tais narrativas, por estarem na ordem dos discursos legais, são tomadas como verdades e acabam determinando e conduzindo as práticas de inclusão voltadas para os alunos com necessidades específicas na escola. Essa forma de controle e condução do sujeito que possibilita a emergência de distintas estratégias que operam na constituição do Estado neoliberal assemelha-se ao que Foucault (1994) chama de governamentalidade.

Para ele, a governamentalidade é “[...] o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994, p. 785). Seguindo esse mesmo entendimento, Klein (2017, p. 56) acredita que “[...] essa forma de compreender o governo de si, de cada um e de todos articula as estratégias da governamentalidade (neo) liberal ao orientar determinadas práticas e ações na condução da conduta de todos e de cada um [...]”.

Assim, ao trazer essas narrativas de controle e condução sobre o que deve ser feito para que a inclusão aconteça, a disciplina de “Educação Inclusiva” corrobora à produção de subjetividades inclusivas e fortalece, desse modo, as práticas de governo que colocam em funcionamento as condições de efetivação do sistema neoliberal.

Do mesmo modo, a ementa de outra disciplina do curso de Pedagogia da UEAP apresenta o recorrente discurso da inclusão enquanto direito humano previsto em Lei. Além disso, essa disciplina, nomeada de “Fundamentos Teórico-Metodológicos da Língua Brasileira de Sinais”, vale-se de métodos, técnicas, recursos e estratégias para subjetivar seus acadêmicos a intervirem no desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais.

EMENTA: Processos de inclusão e exclusão educacional no Brasil. Preconceitos étnicos, culturais. Contextualização histórica e aspectos legais da **Educação Especial** no âmbito das políticas públicas. Necessidades educacionais especiais: conceitos, âmbito de aplicação e diretrizes legais. Representação social dos diferentes valores e paradigmas que norteiam a educação dos PNEES. A inclusão enquanto direito humano e constitucional. Currículo Escolar e a **Educação Especial**. Métodos, Técnicas, Recursos e Avaliação para a PNEE – em diferentes tipos e níveis de limitações. Linguagens especiais e linguagem computacional. LIBRAS. Adaptação de recursos e estratégias de intervenção. (UEAP, 2009, p. 56, grifo nosso).

A esse respeito, Thoma e Kraemer (2017) acreditam que, na governamentalidade, as práticas de subjetivação buscam a normalização das condições de vida e de participação dos sujeitos na economia neoliberal. Diante disso, segundo elas, temos em operação uma tecnologia regulamentadora que nos imbuí da responsabilidade de investir no potencial de todo e qualquer sujeito, assegurando, dessa forma, o funcionamento do próprio Estado.

Nessa perspectiva, Menezes (2017) entende que o funcionamento desse Estado parte da compreensão de que, quanto mais cada um investir em si, no seu capital, mais bem conduzida será a vida da população. Nessa lógica, a disciplina “Fundamentos Teórico- Metodológicos da Língua Brasileira de Sinais” aproveita-se do discurso da inclusão como imperativo de Estado para subjetivar os acadêmicos de Pedagogia a operarem e conduzirem, por meio de métodos, recursos e estratégias, os processos de normalização da vida e da performance de seus alunos.

Assentado no fundamento da normalização e, portanto, no efetivo controle e vigilância dos corpos daqueles que precisavam ser esquadrihados (THOMA; KRAEMER, 2017), a disciplina “Fundamentos Teóricos- Metodológicos do Sistema de Leitura de Braille” também defende a ideia de que a pessoa com necessidades específicas precisa levar uma vida o mais próximo do “normal” possível. Para isso, ela traz em sua bibliografia básica (UEAP, 2009, p. 58, grifo nosso) dois documentos legais que percorrem essa logicidade normalizadora:

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de **Educação Especial**. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de **Educação Especial**. Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

No primeiro deles, denominado de “Grafia Braille para Língua Portuguesa”, a lógica do “anormal a ser corrigido” (SARDAGNA, 2009) pode ser evidenciada através do seguinte fragmento: “[...] o principal objetivo dos técnicos que elaboraram este documento foi permitir que o Sistema Braille continue sendo o instrumento fundamental na educação, reabilitação e profissionalização das pessoas cegas.” (BRASIL, 2002d, p. 14).

Já no segundo documento “Normas técnicas para a produção de textos em Braille”, a busca pela normalidade do sujeito deficiente é representada quando o referido documento tem como objetivo:

[...] padronizar as formas de aplicação do Sistema Braille e permitir que os livros didáticos em braille possam, tanto quanto possível, transmitir aos alunos cegos as mesmas informações e experiências que os livros didáticos em tinta transmitem aos demais alunos (BRASIL, 2002e, p. 9).

Diante de todo esse exposto, parece-me possível sustentar o argumento de que as práticas discursivas presentes no PPC de Pedagogia da UEAP vêm operando fortemente na produção da subjetividade inclusiva de seus egressos, fazendo-lhes olhar para inclusão como um bem necessário e obrigatório, justificando, assim, o dever de se manterem constantemente mobilizados para investirem em si e no outro em função de um modo de vida que se desenvolve na Contemporaneidade.

## **6.2 O que os egressos da UEAP pensam sobre a Educação Especial e o que isso significa, em termos de subjetivação?**

Apoiado em Tardif (2018), entendo que as percepções que os egressos do curso de Pedagogia da UEAP têm acerca da Educação Especial resultam da confluência de saberes oriundos de fontes e naturezas diversas. Isso significa, dentre outras coisas, que suas percepções sobre essa temática não são frutos, exclusivos, das experiências acadêmicas vividas na UEAP ou mesmo das práticas discursivas produzidas pelo PPC de Pedagogia, nesta ocasião analisado, mas, também, das histórias pessoais trazidas por esses egressos, das suas visões de mundo, dos seus contextos sociais e das múltiplas redes discursivas que os produzem socialmente. Afinal, como entende Tardif:

O saber do professor não é “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas num saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2018, p.15).

Além disso, acredito que as enunciações que os egressos da UEAP trazem sobre a Educação Especial estão, de algum modo, marcadas pelo conjunto de práticas discursivas que circulam sobre a inclusão dos alunos com necessidades específicas, já que, “[...] dentro da escola ou para além de seus muros, a inclusão se consolidou como um imperativo porque, além de estar na legislação, ela encontra-se na ordem do discurso.” (OLIVEIRA; WESCHENDELFER, 2017, p. 77).

Dessa forma, ao narrarem suas concepções acerca da Educação Especial, os egressos estão manifestando, de diferentes intensidades, o modo como suas subjetividades estão sendo produzidas, seja pela própria razão do Estado neoliberal, seja pelos regimes de verdades impostos pela escola contemporânea ou mesmo pelas visões de mundo que os constituem como sujeitos de um determinado tempo e espaço.

Considerando, portanto, essas três balizas iniciais, analiso, logo mais, o conjunto de enunciações sobre a Educação Especial produzido a partir de entrevistas semiestruturadas junto a 3 (três) egressos do curso de Pedagogia da UEAP.

Essas entrevistas ocorreram no mês de julho de 2020 por meio da troca de mensagens de áudio via whatsapp, haja visto o estado de exceção e isolamento social gerado pelo avanço da disseminação da Covid-19.

Para compor essas entrevistas, formulei 10 (dez) perguntas básicas, buscando, com isso, produzir dados sobre a formação que os egressos receberam na UEAP no que tange a Educação Especial, sobre a forma como essa temática foi trabalhada, sobre as práticas discursivas em torno desse assunto, bem como os efeitos dessa formação nas práticas de ensino dos entrevistados.

A partir dos dados produzidos e, por conseguinte, dos áudios transcritos, realizei, repetida vezes, a leitura da transcrição impressa, deixando aparecer as convergências e divergências das enunciações que os três egressos da UEAP verbalizam acerca da Educação Especial.

Contudo, antes de analisar tais enunciações, considero importante situar o leitor quanto ao perfil dos egressos entrevistados e quanto às disciplinas que, de modo

direto ou indireto, estiveram associadas à temática da Educação Especial, durante a formação que eles receberam na UEAP.

No que diz respeito ao perfil dos três entrevistados, todos são do sexo feminino e concluíram o curso de Pedagogia da UEAP no ano de 2017. Elas<sup>9</sup> possuem idade entre 24 a 32 anos e exercem, atualmente, a docência na cidade de Macapá.

A egressa 1 leciona para uma turma do 3º ano do ensino fundamental em uma escola municipal e possui dois discentes com necessidades específicas, um com deficiência física e um com deficiência intelectual.

A egressa 2 exerce suas atividades no 1º e 2º período da educação infantil em uma escola particular, tendo dois alunos público-alvo da Educação Especial, um com Transtorno do Espectro Autista e o outro com microcefalia.

A egressa 3 atua em turma do 1º ano do ensino fundamental na esfera municipal e tem em sua sala de aula dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

No que concerne às disciplinas voltadas propriamente para a Educação Especial cursadas durante a formação na UEAP, as três egressas recordaram, imediatamente, das 4 (quatro) disciplinas, a saber: Educação Inclusiva, Fundamentos Teóricos Metodológicos do Sistema de Leitura em Braile, Fundamentos Teóricos Metodológicos da Língua Brasileira de Sinais e Prática e Estágio Pedagógico com ênfase na Educação Inclusiva.

Quanto às disciplinas que não estavam imediatamente associadas à temática da Educação Especial, as três entrevistadas responderam que, em algumas delas, o tema não deixou de ser abordado:

Nas nossas práticas pedagógicas, os professores sempre indicavam que a gente precisava ter esse preparo pra trabalhar com alunos que tivessem necessidades especiais ou específicas. (EGRESSA 1, 2020).

Os professores sempre colocavam esse assunto, essa temática para ser abordada. Tinham disciplinas, por exemplo, que a gente tinha que construir materiais pedagógicos em Matemática, Ciências e eles sempre voltavam para esse assunto, né? (EGRESSA 2, 2020).

Sim, não foram todos os professores, mas alguns tinham bastante cuidado quanto a isso, principalmente, a disciplina de Metodologia Científica, que não era para esse foco, mas como a professora era da área, ela comentava muito

---

<sup>9</sup> Levando em consideração que os três sujeitos da pesquisa são do sexo feminino, passo, doravante, a utilizar o termo egressa(s).

com a gente, ela instigava a gente a pesquisar e estudar mais esse tema. (EGRESSA 3, 2020).

No tocante ao que as egressas pensam sobre a Educação Especial, lancei a seguinte pergunta: qual a percepção que você tem acerca da inclusão dos alunos com necessidades específicas? Para essa questão, obtive as seguintes respostas:

A inclusão ainda está, a meu ver, muito na teoria, pois por mais que tenha aumentado o acesso desses alunos na escola, a gente ainda não consegue perceber que eles são realmente incluídos no processo de ensino e aprendizagem (EGRESSA 1, 2020).

Bom, quando falamos em inclusão, eu acredito que a primeira palavra que vem à cabeça é a palavra desafio porque realmente trabalhar com inclusão é um desafio diário. A gente acaba esbarrando em muitas questões que acabam dificultando esse processo (EGRESSA 2, 2020).

Então, é bem delicado falar sobre esse assunto, mas eu penso que a inclusão desses alunos é a parte mais linda da educação, é a parte que mais encanta, exige muito dos professores, exige muito dos pais, exige da criança, mas eu penso assim que a criança não deve ser entendida como a errada da história, que ela precisa correr atrás de tudo, mas quem tem que se adaptar a ela, muitas vezes, somos nós. (EGRESSA 3, 2020).

Com base nessas respostas, percebi que as três egressas têm suas concepções convergidas em vários pontos a iniciar pelo fato delas tomarem para si os discursos da inclusão como um princípio natural, como um direito necessário e, de acordo com as palavras da egressa 3, como “[...] a parte mais linda da educação, a parte que mais encanta [...]”. Isso confirma que a inclusão, conforme vem argumentando Veiga-Neto e Lopes (2011), tem se constituído como um imperativo contemporâneo, blindado de todo e qualquer questionamento ou problematização.

Certamente, como admite Lockmann (2019), todos nós, de algum modo, estamos envolvidos e comprometidos com os discursos da inclusão, dobrando-se às suas verdades, sem interrogá-las, e permitindo se subjetivar por elas. À vista disso, a autora compreende que “[...] os discursos que circulam em uma determinada época funcionam a partir de um jogo de saber-poder-verdade que institui determinados regimes discursivos que constroem os indivíduos a agir de determinados modos.” (LOCKMANN, 2019, p. 176).

Ainda, na visão dessa autora, tal regime de verdade se mostra tão potente e produtivo que, ao fazer os professores dobrarem-se aos seus discursos, dispensa a necessidade de estratégias externas de governo, tendo em vista que:

O exercício do poder não será nada mais que um indicador da verdade e se essa indicação da verdade for realizada de uma maneira suficientemente demonstrativa todo mundo estará de acordo e haverá um limite onde não será mais necessário ter um governo. (FOUCAULT, 2011, p. 55)

Ademais, quanto mais lindos e encantadores forem os discursos da inclusão, como tem sido para a egressa 3, maior será a dificuldade de questioná-los, problematizá-los e percebê-los como estratégias de governo que operam na produção de subjetividade inclusiva dos professores na contemporaneidade.

Tão difícil se torna essa problematização por parte dos professores que duas das três egressas entrevistadas, além de se inclinarem aos discursos que assumem a inclusão como um princípio dado e inquestionável, também se veem desafiadas e responsabilizadas pela efetivação de práticas educacionais inclusivas. Afinal, quando se fala em inclusão, “[...] a primeira palavra que vem à cabeça é desafio porque realmente trabalhar com inclusão é um desafio diário [...]” (EGRESSA 2, 2020) e para incluir se “[...] exige muito dos professores [...]” (EGRESSA 3, 2020).

Diante do exposto até aqui, é possível dizer que as percepções que as egressas têm sobre a Educação Especial reverberam, de alguma forma, os mesmos discursos, ora analisados, no PPC de Pedagogia da UEAP. Isso significa, em termos de subjetivação, que uma potente e produtiva rede discursiva, instituída como verdade a ser seguida, tem atuado na instituição de comportamentos normativos e constituído um determinado tipo de subjetividade docente na formação ofertada pela UEAP. Tal fato ocorre porque “[...] o discurso opera na produção de verdades e, nesse sentido, tem papel fundamental nos processos de objetivação e subjetivação que incidem sobre o indivíduo.” (HATTGE, 2014, p. 31).

Como forma de continuar problematizando, em termos de subjetivação, essa relação entre o que as egressas pensam sobre a Educação Especial e as práticas discursivas presentes na formação ofertada pela UEAP, trago no excerto abaixo a percepção que elas têm sobre o que os seus professores da UEAP pensam acerca da inclusão escolar dos alunos com necessidades específicas:

[...] os nossos professores nunca esconderam pra gente ou nunca fantasiaram uma inclusão efetiva nas escolas. **Eles sempre colocavam que essa inclusão não existe como deveria existir**, que os alunos na verdade têm acesso a escola, mas nem sempre eles estão incluídos no processo de ensino e aprendizagem. (EGRESSA 1, 2020, grifo nosso).

[...] os professores falavam que toda criança tem direito à escola, mas que, **infelizmente, a gente não consegue fazer com que aconteça tudo isso.** (EGRESSA 3, 2020, grifo nosso).

Baseado nessas enunciações, é possível notar que esses professores estão convencidos de que a inclusão dos alunos com necessidades específicas é um bem natural, necessário para todos e, portanto, uma verdade blindada de toda e qualquer refutação. É claro que esses docentes, considerando as problemáticas da realidade escolar, “[...] nunca fantasiaram uma inclusão efetiva nas escolas” (EGRESSO 1, 2020), porém, é nítido, conforme os trechos ora grifados, o quão eles são subjetivados pelo desejo de que a inclusão desses alunos aconteça em sua plenitude.

Acredito que esses discursos que têm orientado e direcionado o modo como o professorado da UEAP concebe a Educação Especial vêm, de alguma maneira, capturando as egressas em suas percepções sobre essa temática, visto que não encontrei nas enunciações das três entrevistadas qualquer problematização ou ponderação que sinalize o contrário. Por essa razão, destaco aqui a potência dos discursos dos professores na conformação das subjetividades das egressas, uma vez que:

[...] na medida em que cada professor subjetivado pelos discursos produzidos a partir da racionalidade neoliberal assume conduzir-se para conquistar e manter-se na condição de incluído, as relações que estabelecer com seus alunos também poderão operar práticas de subjetivação desses para o desenvolvimento de sua mobilidade e circulação nas tramas sociais. (MENEZES; TURCHIELLO; MACHADO, 2012, p. 9).

Apesar disso, penso que a conformação das subjetividades das egressas não é, necessariamente ou exclusivamente, produto das verdades apresentadas e defendidas por seus professores, mesmo porque, em um contexto maior, a escola contemporânea e os próprios arranjos discursivos do Estado neoliberal, também, têm produzido esse professor. Seguindo essa lógica e baseando-me em Menezes (2011, p. 34), penso que a escola moderna se constitui “[...] como uma instituição privilegiada para a produção de tipos específicos de sujeitos”, dentre eles, a meu ver, o sujeito docente. Diante disso, trago, como gatilho para a análise produzida na terceira parte desse capítulo, os seguintes questionamentos: em se tratando de Educação Especial, quais os efeitos da formação da UEAP nas práticas de ensino dos egressos? Em que

medida as práticas discursivas presentes na formação do curso de Pedagogia da UEAP têm subjetivado e, com isso, afetado a docência das egressas?

### **6.3 Em se tratando de processo de subjetivação, quais os efeitos da formação da UEAP na prática do ensino das egressas?**

Ao iniciar esta última parte da análise de dados, reitero que não acredito que o processo de subjetivação docente seja resultado de uma única fonte de produção. Aliás, no âmbito de qualquer profissão, não creio que se possa falar em subjetivação sem relacioná-la aos diversos contextos interacionais, assim como às diferentes relações que o indivíduo estabelece consigo e com os outros. No entanto, tomado pelos estudos de Menezes (2011), visualizo a escola contemporânea como uma instituição, potentemente, capaz de produzir tipos específicos de docente, o que me permite analisar aqui, em termos de subjetivação, os efeitos da formação da UEAP nas práticas de ensino das egressas.

Como problematização inicial para esse intento, trago, nos excertos abaixo, as respostas das egressas para a seguinte pergunta: quais as principais contribuições que você considera que sua formação inicial deixou para sua atuação junto aos alunos com necessidades específicas?

[...] acho que tudo, né? Pois **a gente estava em processo formativo em que a gente entra ignorante, sem conhecer**. Então, todos os conhecimentos adquiridos a respeito das teorias, das legislações vigentes, de como a gente deve trabalhar, tratar, enfim, a temática em si. Muitas visões que a gente é totalmente leigo a respeito da educação inclusiva e muitas **a gente entra até com preconceitos e a gente vai tirando essa nuvem da nossa visão e vendo por uma nova perspectiva, vai se educando**, na verdade, vai olhando com uma outra visão, de pesquisador, uma visão mais humanizada [...] (EGRESSA 1, 2020, grifo nosso).

Bom, as principais contribuições foram as discussões teóricas, pois como te falei na prática não tinha muito foco, mas as discussões teóricas, sim. Então, **esse embasamento teórico que eu tive na faculdade me ajudou muito na minha prática**. Eu tinha os pés no chão quando eu ia trabalhar, uma segurança em saber dizer: eu não sei, mas eu vou atrás, eu não sei fazer, mas eu aprendo, eu não conheço isso, mas eu vou buscar e também muita coisa eu já tinha lido e preparação, principalmente, a questão psicológica, ser tranquila, não se desesperar diante dos desafios. (EGRESSA 2, 2020, grifo nosso).

As contribuições, eu acredito que foram muitas, principalmente, das disciplinas que a gente teve aulas práticas. Por exemplo, em braille que a gente teve acesso aos instrumentos que são utilizados pra escrita em braille. Por exemplo, em libras, que **muita coisa que eu consegui levar até pra**

**minha prática diária na escola que a gente dava aula de libras foi em decorrência do que foi estudado na universidade, né?** Não assim tão aprofundada porque a gente sabe que não tem como tu abranger tudo em tão pouco tempo, mas que contribuíram e contribuem muito na minha prática. (EGRESSA 3, 2020, grifo nosso).

A partir dessas enunciações e principalmente dos termos grifados, é possível notar, mesmo antes de analisar os efeitos da formação da UEAP na prática de ensino das egressas, a força que os discursos dessa instituição tem frente à formação das entrevistadas, tanto que a egressa 1, em se tratando de Educação Especial, julgava-se “ignorante”, “sem conhecimento” e, ao ser “educada” pela universidade, passou a olhar para essa temática com uma “outra visão”, uma visão, segundo ela, “mais humanizada.”

Penso que é por essa relação de força, diante do qual se “abre os olhos” e se “educa para uma nova visão” que as egressas estão sendo, vigorosamente, subjetivadas pelas práticas discursivas da UEAP. Aliás, como sustenta Foucault (2010), o sujeito constitui-se por processos de subjetivação dado que existe uma relação de força que o assujeita a redes permanentes de obediência, vigilância e controle.

Ademais, por efeito dessa relação, os discursos presentes na formação da UEAP, por serem legitimados como verdadeiros e assumidos como necessários, acabam, de alguma forma, silenciando os discursos das egressas. Para Possa e Naujorks (2013, p. 327):

O efeito de silenciar [...] não diz respeito ao silêncio da palavra. [...] O silêncio aqui tem o sentido de captura, ou seja, pensar que os professores, estando capturados pela rede discursiva da inclusão, se subjetivaram pela naturalização da inclusão, tomando-a como algo dado e cristalizado em seu significado.

Como exemplos de narrativas que silenciam os discursos das egressas, evidenciando, assim, a força dos discursos presentes em sua formação, trago as respostas abaixo, resultantes da seguinte indagação: em que situações você acredita que seus alunos com necessidades específicas são incluídos educacionalmente?

Ao meu ver, pelo menos na minha sala de aula, o local onde atuo, na minha escola, nós professores, prezamos muito pela inclusão desses alunos, de fato e direito, não apenas o acesso. A gente tenta trazer eles, a gente tem projetos, a gente inclui os alunos, a gente vai pras apresentações, a gente sempre inclui os alunos e busca tratá-los como iguais [...] (EGRESSA 1, 2020).

Acredito que a gente consegue observar isso através do fato de que não são os alunos que têm que ser incluídos, a gente é que tem o dever de incluir

enquanto professor e, também, repassar isso pros demais alunos pra que essa inclusão realmente aconteça. (EGRESSA 2, 2020).

[...] Por exemplo, eu senti o meu aluno autista incluído depois de duas semanas de aula, eu consegui fazer ele ficar na sala das oito horas até dez e meia, que é o horário do intervalo, eu consegui, isso foi um mérito muito grande, eu senti que ele foi incluído [...]. (EGRESSA 3, 2020).

Baseado nessas respostas, empreendo aqui dois movimentos de análise que me parecem potentes para problematizar, em termos de subjetivação, os efeitos da formação da UEAP na prática de ensino das egressas: o primeiro refere-se ao fato dos egressas inclinarem-se às práticas discursivas presentes em sua formação, na qual se naturaliza a inclusão como um direito dado e inquestionável e o segundo diz respeito aos discursos em que elas são interpeladas a se responsabilizar pelo processo educacional inclusivo. Abaixo, detalharei cada movimento desses.

No que se refere aos discursos que subjetivam as egressas a naturalizarem a inclusão dos alunos como algo necessário e obrigatório, percebo que as três entrevistadas, em se tratando de efeitos em suas práticas de ensino, mostram-se defensoras da inclusão escolar e, como tais, buscam incluir os estudantes público-alvo da Educação Especial em toda e qualquer atividade escolar, nos “projetos”, nas “apresentações” (EGRESSA 1, 2020) ou, a exemplo de um “aluno autista”, mantê-lo em sala de aula o máximo de tempo possível (EGRESSA 3, 2020).

Agindo dessa forma, as egressas, acabam (talvez, sem perceber) reforçando a marca da normalidade humana e criando, dessa forma, um campo de regularidade padrão no desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, o que pode produzir efeitos perversos, principalmente, na vida escolar daqueles alunos que se encontram aquém da normalidade desejada, já que essa busca pelo “exercício do poder normativo” (PAGNI, 2019, p.15) tem tornado os alunos com necessidades específicas invisíveis em suas diferenças e produtos de um sistema econômico que os reduzem a meros “sujeitos de mercado.” (HATTGE, 2009, p. 134).

Com relação aos discursos que subjetivam as egressas a se responsabilizarem pelas práticas educacionais inclusivas, noto que, em termos de efeitos em suas práticas de ensino, elas se posicionam como as principais responsáveis pelo processo de inclusão de seus alunos, tanto que a egressa 2 atribui ao professor o dever de incluir o aluno na escola.

Além de se posicionarem como as principais agentes pelo processo de inclusão escolar, as egressas assumem a inclusão como um desafio e, assim,

mobilizam múltiplos esforços para superar qualquer dificuldade nessa empreitada. Os enunciados abaixo, com especial atenção para os trechos grifados, exemplificam esse tipo de constituição docente frente à inclusão escolar:

**“[...] é lógico que eu tento dar o meu melhor, procuro ler, fazer o máximo possível [...]”** (EGRESSA 1, 2020, grifo nosso).

**“[...] o que o professor não pode é se acomodar porque a rotina de uma sala de aula é muito dinâmica, especialmente quando tem esses alunos com necessidades especiais,** que eles vão te exigir um pouquinho mais, vai exigir que tu pode, por exemplo, ter dois alunos autistas na mesma sala, mas a tua prática vai ser diferente, as atividades vão ser diferentes já que nenhum dos dois são iguais, nenhum do alunos são iguais. **Então, o professor tem que tá nesse processo constante de busca, na verdade, de conhecimento. Eu, por exemplo, já cheguei a fazer alguns cursos, assistir palestras, participei de eventos sobre essa temática justamente pra que eu conseguisse aplicar esses conhecimentos dentro da minha sala de aula, pra que eu conseguisse melhorar, na verdade, a minha prática dentro de sala de aula [...].”** (EGRESSA 2, 2020, grifo nosso).

**“[...] diante desse desafio, que chega a ser um desafio, eu passei a adquirir os meus materiais, pois até as impressões na escola é muito difícil, então, eu comprei a minha impressora, eu imprimo aqui, eu compro os meus materiais, busco materiais alternativos [...].”** (EGRESSA 3, 2020, grifo nosso).

Um outro tipo de subjetividade que visualizo a partir das enunciações acima, refere-se ao fato das egressas se colocarem em uma posição de dívida permanente diante dos desafios enfrentados frente à efetivação da proposta inclusiva, isto porque, como bem destaca a egressa 2, o professor “[...] não pode se acomodar porque a rotina de uma sala de aula é muito dinâmica, especialmente quando tem esses alunos com necessidades especiais [...].”

Lockmann (2019), ao participar do desenvolvimento da pesquisa intitulada “Inclusão: processos de subjetivação docente”<sup>10</sup>, criou uma unidade de análise que representa, devidamente, esse último tipo de subjetividade que visualizei nas egressas da UEAP. Nessa unidade analítica, denominada de “subjetividade docente responsabilizada e endividada”, os professores quando se posicionam como responsáveis pela inclusão escolar, “[...] tornam-se moralmente endividados diante dos processos de culpabilização e de autoculpabilização produzidos pelo fracasso da proposta inclusiva.” (LOCKMANN, 2019, 189).

---

<sup>10</sup> A pesquisa “Inclusão: processos de subjetivação docente” foi financiada pelo CNPq, edital Universal 14/2012, sendo credenciada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e organizada pelos pesquisadores que integram o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI).

Certamente, muitos outros tipos de subjetividades docentes poderiam ser visualizados a partir das enunciações aqui apresentadas, porém, para finalizar esse capítulo analítico, volto para o interior da fundamentação teórica desse estudo e reforço a ideia de Pagni (2019) de que professor, assim como os demais atores da educação, pode desenvolver práticas de resistência para dar conta da inclusão como imperativo de Estado. Isso significa compreender que, em termos de efeitos na prática de ensino, as egressas entrevistadas têm a possibilidade de resistir à ordem dos discursos sobre a Educação Especial e, sobretudo criar e reinventar outros modos de existência e de constituição docente mais livres, afinal, toda relação de poder implica a possibilidade de resistência, “[...] pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder.” (FOUCAULT, 2004a, p. 8).

## 7 (IN)CONCLUSÕES

É a razão pela qual, quando as pessoas me dizem: “você pensa isso, há alguns anos, e agora diz outra coisa”, eu respondo: “vocês acreditam que eu trabalho tanto, há tantos anos pra dizer a mesma coisa e não ser transformado? (FOUCAULT, 2004b, p. 254).

Para o último capítulo dessa dissertação, que, a meu ver, não representa o marco de uma pesquisa que encerra as suas discussões e que, por esse motivo, pode ser considerada como inconclusiva, trago essa citação de Foucault (2004b) para rememorar, de forma sucinta e objetiva, os passos dessa investigação, os saberes aqui movimentados, assim como as transformações intelectuais que vivi durante essa importante caminhada acadêmica.

Sem dúvida, hoje, eu não sou o mesmo de dois anos atrás. Os saberes que me constituíam, enquanto professor da Educação Especial que sou, já não me fazem o mesmo sentido de antes e isso se deve, intensamente, aos referenciais teóricos que mobilizam os estudos de minha orientadora, que também passaram a me mobilizar e a mobilizar esta investigação, afinal, como bem destacou Schwertner (2020, p. 1) na minha banca de qualificação, esse estudo “[...] tem uma herança, é ‘neto’ da Morgana Hattge, faz menção aos trabalhos dela, ao seu grupo de pesquisa, sem, com isso, ser uma cópia do trabalho dela [...].”

Ter tido contato com esses referenciais teóricos, substancialmente filiados às teorizações foucaultianas, fizeram-me pensar sobre a Educação Especial de uma outra forma e, sobretudo, percebê-la para além da natural e da inquestionável ideia de que ela é um bem necessário e isso, para mim, não é nenhum demérito enquanto professor e pesquisador. Aliás, isso é transformador, pois “[...] quando penso, desloco o centro de gravidade dos modos de ser que me constituem” (COSTA, 2020, p. 11) e, assim, abro-me para a possibilidade de estabelecer outras formas de relação, seja comigo mesmo, seja com o outro.

Diante desse novo olhar para com a Educação Especial, foi inevitável, ainda durante a construção do projeto dessa pesquisa, modificar o foco de análise do estudo. Naquela época, eu tinha como alvo investigar como se dava a formação do curso de Pedagogia na UEAP no que se refere à Educação Especial, isto é, como essa temática era trabalhada na formação do referido curso e de que forma o currículo era organizado. Contudo, ao tomar emprestado os estudos de Foucault, senti a necessidade de investigar as práticas discursivas presentes nessa formação, bem

como os seus efeitos, em termos de subjetivação, nas práticas de ensino dos egressos. Talvez, naquele momento, eu mesmo estivesse sendo alvo de um processo de subjetivação que me convenceria a problematizar a Educação Especial, seguindo os estudos foucaultianos.

Como movimento metodológico para investigar as práticas discursivas presentes na formação do pedagogo da UEAP, utilizei dois instrumentos técnicos para a produção dos dados: a análise documental do Projeto Pedagógico de curso de Pedagogia da mencionada instituição e a entrevista semiestruturada com três egressas do aludido curso.

A partir dos dados produzidos e das análises que foram empreendidas à luz dos estudos foucaultianos, cheguei as seguintes percepções com relação às práticas discursivas presentes na formação do curso de Pedagogia da UEAP no que diz respeito à Educação Especial:

1- Que os enunciados que circulam no PPC de Pedagogia da UEAP reconhecem a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial como um princípio natural e obrigatório, exigindo empenho, colaboração de todos e produzindo, assim, subjetividades nas quais os acadêmicos são interpelados pelo imperativo da inclusão e responsabilizados pela defesa e promoção da inclusão escolar.

2- Que as três egressas entrevistadas se inclinam às práticas discursivas que assumem a inclusão dos alunos com necessidades específicas como um princípio natural e constitucional, o que reverbera as mesmas práticas discursivas presentes no PPC de Pedagogia da UEAP.

3- Que uma potente rede discursiva, presente na formação docente da UEAP, tem atuado na constituição de tipos específicos de subjetividades docentes, já que as divergências de percepções sobre a Educação Especial, entre as egressas, são ínfimas.

4- Que as três entrevistadas, em se tratando de efeitos em suas práticas de ensino, posicionam-se como agentes da inclusão escolar e, nessa condição, buscam incluir os estudantes público-alvo da Educação Especial em toda e qualquer atividade educativa.

5- Que as egressas mobilizam diversos esforços frente aos desafios impostos pelo processo educacional inclusivo, o que as colocam em uma posição de envolvimento permanente para superar tais obstáculos.

Valendo-me dessas percepções, finalizo a escrita dessa dissertação, ciente de que as análises aqui empreendidas constituem, apenas, uma simplificação da realidade que investiguei e, tão somente, um olhar dentre tantos outros que eu poderia ter assumido, mas que, ainda assim, não cessariam as discussões e as possibilidades de produções de novos trabalhos sobre a Educação Especial, sobre a formação inicial e sobre os efeitos dessa formação em termos de subjetivação docente. De todo modo, acredito ter tensionado, a partir da leitura analítica ora apresentada, outras maneiras de interrogar e de problematizar as questões que compõem essa pesquisa, o que pode permitir, aos que se debruçarem à leitura desse documento, sair dos trilhos do saber convencional, colocar sob suspeição os discursos dados como naturais e, de forma mais pontual, pensar sobre os processos de subjetivação que, permanentemente, buscam nos moldar enquanto sujeitos docentes desse tempo presente.

## REFERÊNCIAS

AGAPITO, Juliano; RIBEIRO, Sonia Maria. Os conceitos de educação especial e perspectiva educacional inclusiva forjados durante a formação inicial nos cursos de licenciatura. In: 38º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, São Luís, 2017. **Anais** [...]. São Luís: Revista Brasileira de Educação. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT15\\_561.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_561.pdf). Acesso em: 29 mai. 2019.

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 6-10, 2014.

AMAPÁ. **Lei nº 0969, de 31 de março de 2006**. Autoriza o poder executivo a criar a Universidade do Estado do Amapá e dá outras providências. Macapá-AP: Assembleia Legislativa, 2006a. Disponível em: [http://www.al.ap.leg.br/ver\\_texto\\_lei.php?iddocumento=21556](http://www.al.ap.leg.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=21556). Acesso em: 12 dez. 2019.

AMAPÁ. **Lei nº 0996, de 31 de maio de 2006**. Institui a Universidade do Estado do Amapá e dá outras providências. Macapá-AP: Assembleia Legislativa, 2006b. Disponível em: [http://www.al.ap.gov.br/ver\\_texto\\_consolidado.php?iddocumento=21882](http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_consolidado.php?iddocumento=21882). Acesso em: 13 dez. 2019.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Sobre**. Rio de Janeiro, 23 out. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em: 26 abr. 2019.

AQUINO, Julio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas: Papirus, 2007.

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BAPTISTA, Gilcelia Coelho da Silva. **Formação de professores e Educação**

**Especial:** uma implicação narrada por pedagogos egressos da FFP-UERJ. 2017.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

BEYER, Hugo Otto. Porque Lev Vygotsky se propõe a uma Educação Inclusiva? Centro de Educação, **Revista Eletrônica Educação Especial**. n. 26. Rio Grande Sul: Set, 2005.

BORGES, Letícia de Lima. **Modos outros de pensar a infância:** um convite ao pensamento a partir da educação especial. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2019.

BRABO, Gabriela Maria Barbosa. A formação docente inicial na perspectiva da educação inclusiva: com a palavra, o professor formador. In: 37º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis: Revista Brasileira de Educação. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4552.pdf>. Acesso em 23 mai. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 1973. Disponível em:

<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/61174-cria-o-centro-nacional-de-educauuo-especial-cenesp-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 27 de nov. 2019.

BRASIL. **Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF: Presidência da República, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 3 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília-DF: Presidência da República, 2002b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília. Presidência da República, 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para Língua Portuguesa.** Brasília. Presidência da República, 2002d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portguesa/file>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Normas Técnicas para a produção de textos em braille.** Brasília. Presidência da

República, 2002e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/105451-normas-tecnicas-para-a-producao-de-textos-em-braille-2018/file>

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF: Presidência da República, 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília-DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília-DF: Presidência da República, 2014. Pen drive.

BRASIL. **Sobre a doença – Coronavírus - Ministério da Saúde**. Brasília-DF, 2019. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 27 jan.2021.

CORREIA, Luís Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

COSTA, Cristiano Bedin da. Para provar do fogo (questões, pós-produções, músculos). In: Angélica Munhoz et al. **Objetos de pensar**: exercícios para a docência. Lajeado: Univates, 2020. p. 11-14.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva**: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade. 2018. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: **Ditos e Escritos V** - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista com Michel Foucault. [entrevista cedida a] Stephen Riggins. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. **Verve**, São Paulo, p. 240-259, 2004b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz de Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Formação de professores para educação especial no Paraná**: curso de pedagogia, pós-graduações *lato sensu* e políticas públicas. 2015. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

HATTGE, Morgana Domênica. Empresariamento da educação e autonomia escolar: estratégias de governamento na escola inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (org.). **Conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 131-147.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e Inclusão no Movimentos Todos pela Educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2014.

IBC. Instituto Benjamin Constant. **Sobre o IBC**. Brasília, 21 jun. 2016. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 8 ago. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

JESUS, Saul Neves de. MARTINS, Maria Helena. Práticas educativas para a construção de uma Escola Inclusiva. **Cadernos de Educação Especial**/ Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação Departamento de Educação Especial. LAPEDOC. Vol. 2. Santa Maria, 2001.

JURADO, Francisco Rubio. Principios de normalización, integración e inclusión. **Revista digital Innovación y experiencias educativas**, n. 19, p. 1-9, jun. 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

KAUSS, Clarissa Teixeira; REIS, Haydéa Marina Marino de Sant' Anna. O profissional professor e a educação inclusiva: representações sociais em construção. In: 36° REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Goiânia, 2013. **Anais [...]**. Goiânia: Revista Brasileira de Educação. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhos\\_pdfs/gt08\\_2785\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2785_texto.pdf). Acesso: 25 mai. 2019.

KLEIN, Rejane Ramos. Práticas de in/exclusão na passagem dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017, p. 53-74.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n 19, p. 22-28, jan. - abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Cadernos de Educação**, p. 19-36, nov. 2016.

LOCKMANN, Kamila. Os processos de subjetivação docente à inclusão escolar. In: LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Inclusão e**

**subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas.** Curitiba: Appris, 2019. p. 173-189.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, p. 153-169, mai/ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. **Inclusão e biopolítica.** Cadernos IHU ideias, ano 8, 2010. E- book.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, mai./ago. 2013.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Inclusão e subjetivação: ferramentas teórico- metodológicas.** Curitiba: Appris, 2019.

MARINHO, Carla Cristina. **Escala de Concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial e sua aplicação em pesquisa.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MARINHO, Carla Cristina. **Concepções de estudantes de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial e suas atitudes sociais em relação à inclusão.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Política do *handicap* e a inclusão escolar no contexto francês. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em**

**políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 29-44.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo-RS, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; MACHADO, Fernanda de Camargo; TURCHIELLO, Priscila. Cidadania e democracia: estratégias da governamentalidade neoliberal para a produção de práticas (de si) inclusivas. **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped**, Pernambuco, 2012. Disponível em: [http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1482\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1482_int.pdf). Acesso em: 15 dez. 2020.

MENEZES, Eliana Pereira de. Práticas de subjetivação no imperativo inclusivo. In: CARINE, Bueira Loureiro; KLEIN, Rejane Ramos (org.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas.** Curitiba: Appris, 2017. p. 101-119.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES; Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. E-book.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador. In: 35º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Porto de Galinhas, 2012. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: Revista Brasileira de Educação. Disponível em: [http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263\\_int.pdf](http://www.35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2263_int.pdf). Acesso em: 28 mai. 2019.

OLIVEIRA, Sandra de; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. In: LOUREIRO, Carine Bueira;

KLEIN, Rejane Ramos. **Inclusão e aprendizagem**: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2017, p. 77-97.

OMOTE, Sadao. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V 11, n 1, 33-48, 2005

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien, Tailândia: UNESCO, [1990]. Pen drive.

ONU. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, [1994]. Pen drive

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Prática Pedagógica na Educação Especial**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008

PAGNI, Pedro Angelo. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar. São Paulo: Unesp Digital, 2019. E- book.

POSSA, Leandra; NAUJORKS, Maria Inês. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre a inclusão: o silêncio docente. **Revista do Centro de Educação**, vol. 38, núm. 2, mai-ago, 2013, p. 319-328.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. **Educere**, p. 3091-3104, Paraná, 2008.

SARDAGNA, Helena Venites. Práticas normalizadoras na Educação Especial: da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: 32º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Rio de Janeiro, 2009. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de

Educação. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5510--Int.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

SCHNEIDER, Diana Alice. **Prática pedagógicas em educação especial: efeitos da articulação pedagógica para a formação inicial**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2017.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. **Parecer da banca de qualificação do mestrando Daniel Marques Costa**. Universidade do Vale do Taquari: Lajeado, 2020.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Revista Proposições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul. – nov. 2001.

SOUZA, Calixto Júnior. **A formação de professores e a (in)visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade de São Carlos, São Carlos, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo**. Curitiba: Appris, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UEAP. Universidade do Estado do Amapá. **Projeto Político- Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UEAP – Regular e Modular**. Macapá-AP: Conselho Universitário, [2009]. Pen drive.

UEAP. Universidade do Estado do Amapá. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018/2020**. Macapá-AP: Conselho Universitário, [2017]. Disponível em: [http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Postagens/Atualização%20Site%202017/Resolução%20261\\_2018%20Aprova%20Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%20PDI%20-%202018-2022%20\(ANEXO\)%20-%20legislacao.pdf](http://www2.ueap.edu.br/Arquivos/Postagens/Atualização%20Site%202017/Resolução%20261_2018%20Aprova%20Plano%20de%20Desenvolvimento%20Institucional%20PDI%20-%202018-2022%20(ANEXO)%20-%20legislacao.pdf). Acesso em: 25 out. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, p. 23-31, jul. – nov. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, Exclusão, In/Exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, ago./set. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Crísthian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. E-book.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA REITORIA DA UEAP

À Magnífica Reitora da Universidade do Estado do Amapá (UEAP).

Eu, Daniel Marques Costa, regularmente matriculado no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates), de Lajeado - RS, venho solicitar autorização para produzir dados relacionados a essa instituição a fim de dar prosseguimento aos estudos de minha pesquisa de Mestrado, intitulada: **DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEAP)**”, cujo objetivo geral é: investigar as práticas discursivas que circulam na formação ofertada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) no que se refere à Educação Especial.

Informo que os dados serão produzidos a partir da análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEAP que vigorava no ano de 2009, já que não há egressos que estiveram regidos pelo PPC de 2019 e um dos objetivos específicos da pesquisa é, justamente, problematizar os efeitos da formação da UEAP na prática de ensino dos egressos.

Posto isto, coloco-me à disposição para qualquer outro esclarecimento acerca do estudo e desde já, agradeço a possível colaboração, visto que a pesquisa pode contribuir para o aprimoramento das atividades de ensino do referido curso, bem como das atividades da instituição.

Pelo presente termo de concordância, declaro que autorizo a realização da pesquisa e o uso de nome da Universidade do Estado do Amapá em posteriores publicações advindas da supracitada pesquisa.

Macapá/AP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Reitora da Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, aceito participar da pesquisa intitulada “Discursos sobre Educação Especial na formação docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP)”, realizada pelo mestrando Daniel Marques Costa, vinculado ao Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado/RS.

Estou ciente de que esta pesquisa tem como objetivo geral: investigar os discursos que circulam na formação ofertada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da UEAP no que se refere à Educação Especial. E como objetivos específicos: 1) Analisar as práticas discursivas presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UEAP no que se refere à Educação Especial; 2) Problematizar os discursos dos egressos da UEAP no que diz respeito à Educação Especial; 3) Discutir os efeitos da formação da UEAP nas práticas de ensino dos egressos.

Tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecimento de minhas dúvidas em qualquer tempo. Questionamentos, dúvidas e esclarecimentos poderão ser obtidos junto ao responsável pela pesquisa, através do e-mail: daniel.costa@universo.univates.br. Tenho o direito de fazer qualquer pergunta sobre os riscos que podem existir durante minha participação nesta pesquisa e tenho também o direito de desistir de participar a qualquer momento. Minhas opiniões serão respeitadas. As informações prestadas serão utilizadas somente para esse estudo e terão a garantia da não identificação pessoal, coletiva ou escolar/institucional em qualquer modalidade de divulgação dos resultados. A participação no estudo não acarretará custos para mim e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

Estou ciente de que os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área, sem qualquer identificação de participantes.

Declaro que estou ciente de que estarei participando de uma entrevista semiestruturada, que ela terá duração média de uma hora e que tenho a oportunidade, a qualquer momento, de esclarecer minhas dúvidas com relação às perguntas realizadas pelo pesquisador.

Macapá - AP, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa  
RG:

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS EGRESSOS

#### Identificação do egresso:

Nome:

Idade:

Início e término da formação inicial:

Tempo de atuação no magistério depois de graduado:

Quantidade de alunos com necessidades específicas:

Necessidades Específicas:

Ano que leciona:

Tipo de instituição que atua (municipal, estadual, particular):

- 1- Durante sua formação inicial na UEAP, quais disciplinas voltadas para a Educação Especial você cursou?
- 2- Durante sua formação na UEAP, você observou a temática da Educação Especial sendo trabalhada em outras disciplinas? Quais?
- 3- Você teve algum contato com alunos público-alvo da Educação Especial, durante sua formação inicial? Comente a experiência.
- 4- Como você analisa a percepção que os seus professores tinham acerca da inclusão escolar dos alunos com necessidades específicas?
- 5- Qual a percepção que você tem acerca da inclusão dos alunos com necessidades específicas?
- 6- Ao sair da UEAP e ao ter suas primeiras experiências com alunos público-alvo da Educação Especial, como você se sentia em estar preparado para esse trabalho? E como se sente hoje?
- 7- Quais as principais dificuldades que você tem enfrentado na inclusão dos alunos da Educação Especial e o que você fez diante delas?

- 8- Quais as principais contribuições e as lacunas que você considera que sua formação inicial deixou para sua atuação junto aos alunos com necessidades específicas?
- 9- Como você lida e avalia o uso dos laudos médicos junto a esses educandos?
- 10- Em que situações você acredita que seus alunos com necessidades específicas são incluídos educacionalmente?